

Львівський національний університет імені Івана Франка

Київський університет імені Бориса Грінченка

Кваліфікаційна наукова

праця на правах рукопису

БІЛЯКОВСЬКА ОЛЬГА ОРЕСТІВНА

УДК 378.011.3-051:005.963.1-044.325(438+477)

ДИСЕРТАЦІЯ


СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА ТА В УКРАЇНІ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____  _____ О. О. Біляковська

Науковий консультант: Сисоєва Світлана Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України

АНОТАЦІЯ

Біляковська О. О. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Львівський національний університет імені Івана Франка, Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2020.

У дисертації здійснено цілісний науковий аналіз проблеми забезпечення якості професійної підготовки вчителів у Республіці Польща та в Україні. Актуальність обраної проблеми визначається значущістю якісної професійної підготовки майбутніх учителів, спроможних відповідати на виклики сьогодення та швидко реагувати на трансформації, що відбуваються в глобальному освітньому просторі.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у тому, що *вперше*: досліджено зовнішню (на рівні держави) та внутрішні (на рівні закладів вищої освіти) системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща; обґрунтовано критерії порівняння (нормативно-правовий, змістово-процесуальний, організаційно-специфічний) систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні; здійснено порівняльний аналіз зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні (нормативно-правова база; мережа закладів вищої освіти, що забезпечують підготовку майбутніх учителів; організації й інституції, які відповідають за якість підготовки вчителів); виділено спільне та відмінне для зовнішніх систем забезпечення якості у Республіці Польща та в Україні, зокрема спільне: нормативно-правова база; агенції, які відповідальні за забезпечення якості вищої освіти; відмінне – розроблена інституційна акредитація закладів вищої освіти; наявність та постійне оновлення відповідно до нових вимог документів, що гарантують права вчителя; здійснено порівняльний аналіз внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки

майбутніх учителів у закладах вищої освіти Республіки Польща та в Україні, зокрема проаналізовано структури внутрішніх систем у різних закладах вищої освіти; виокремлено особливості внутрішніх систем забезпечення якості у Республіці Польща, які полягають у виокремленні загального компоненту (спільне для всіх закладів вищої освіти) та специфічного (характерне для конкретного закладу вищої освіти); виділено спільне та відмінне для внутрішніх систем (зміст, форми, методи, організація процесу підготовки) забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти Республіки Польща та України, зокрема спільне: моделі професійної підготовки майбутніх учителів на бакалаврському та магістерському рівнях, форми, методи підготовки, студентоцентризований підхід у процесі підготовки; відмінне: тривалість навчання, окреслення результатів навчання в освітніх програмах, широке використання дистанційної освіти, електронного навчання.

Теоретичні результати дослідження, його положення, узагальнення, висновки мають міждисциплінарний характер та можуть використовуватися під час викладання навчальних дисциплін («Педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі» та ін.), у процесі розроблення робочих навчальних програм із педагогічних дисциплін, методичних рекомендацій, підготовки посібників з питань якості освіти та забезпечення якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

З'ясовано стан досліджуваної проблеми у педагогічній теорії та практичній діяльності закладів вищої освіти у Республіці Польща та в Україні. Відповідно до представленої концепції висвітлено основні результати дослідження. Визначено й обґрунтовано критерії порівняння системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні (нормативно-правовий, змістово-процесуальний, організаційно-специфічний).

Виконано порівняльний аналіз базових понять дослідження у польському та українському науковому просторі. Системний підхід уможливив усебічно розглянути, дослідити систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні, виокремити дві підсистеми –

зовнішню і внутрішню щодо забезпечення якості, виявити їх елементи, які пов'язанні відповідними функціональними зв'язками, відношеннями, мають свої особливості та безпосередньо впливають на якість результату – якість професійної підготовки вчителя.

На основі аналізу наукових джерел, що репрезентують дослідження окресленої проблеми виявлено, що польські науковці, як і українські дослідники в галузі освіти, розглядають якість освіти в контексті багатьох аспектів, ключовим серед яких є якість професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів. У дослідженні під якість професійної підготовки майбутнього вчителя розуміється відповідність рівня професійної підготовки нормативним вимогам державного стандарту, запитам і потребам школи та суспільства, які висувають до випускника закладу вищої педагогічної освіти як до фахівця, конкурентоспроможного на ринку надання освітніх послуг, готового до виконання професійних функцій та розширення їх спектра на основі навчання впродовж життя.

Розглянуто систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща. Схарактеризовано нормативно-правову базу зовнішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. З'ясовано, що органом, який відповідає за зовнішнє оцінювання якості у системі вищої освіти, є Польська акредитаційна комісія. Проаналізовано засади побудови внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти у провідних університетах Республіки Польща. Важливими елементами внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки є зміст, форми та методи навчання. Вагомим чинником у забезпеченні якості професійної підготовки є освітня програма, що проєктується закладом вищої освіти та детально окреслює весь шлях підготовки майбутнього вчителя. Окреслено три головні орієнтири якісної професійної підготовки майбутніх учителів – професійно-педагогічні знання, принцип прийняття іншого (вміння ефективно взаємодіяти та працювати з різними групами) та суспільна робота. Професійна підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща вибудовується з урахуванням загальних європейських принципів, добору оптимального змісту

освітніх програм, опирається на сучасні методи та форми організації навчання, спрямована на підготовку «вчителя-європейця».

Здійснено аналіз нормативно-правової бази зовнішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в Україні. Головним постійно діючим колегіальним органом, що відповідає за зовнішнє оцінювання якості національної вищої освіти, є Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів розглянуто як значущий показником її якості. Зазначено, що кардинальна модернізація змісту педагогічної освіти, зокрема змісту професійної підготовки майбутніх учителів розпочалося із входження України у Болонський процес. Важливими елементами внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів є форми і методи навчання, які трансформуються й осучаснюються відповідно до нових освітніх вимог та компетентнісної парадигми освіти. Зазначено, що ключову роль у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів відіграє освітня програма, в якій детально висвітлено всі аспекти підготовки. Окреслено особливості професійної підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого та аксіологічного підходів.

Відповідно до нормативно-правового критерію здійснено порівняльний аналіз зовнішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні у контексті освітньої нормативно-правової бази та агенцій, які опікуються якістю освіти. Проведено порівняльний аналіз внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до змістово-процесуального й організаційно-специфічного критеріїв у контексті змісту, організації, моделей, форм і методів професійної підготовки. На основі порівняльного аналізу виділено спільне та відмінне для зовнішніх систем забезпечення якості у Республіці Польща та в Україні. Спільне: нормативно-правова база; агенції, які відповідальні за забезпечення якості вищої освіти; відмінне – розроблена інституційна акредитація закладів вищої освіти; наявність та постійне оновлення документів, що визначають обов'язки і гарантують права вчителя. Щодо внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у

зкладах вищої освіти Республіки Польща та в Україні, то спільне: зміст, форми, методи підготовки; відмінне: тривалість навчання, окреслення результатів навчання в освітніх програмах, широке використання дистанційної освіти, електронного навчання. Визначено перспективні напрями упровадження досвіду Республіки Польща щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в Україні.

Ключові слова: якість професійної підготовки, якість освіти, майбутні вчителі, зовнішня система, внутрішня система, порівняльний аналіз, Республіка Польща, Україна.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографія

1. Біляковська О. О. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 440 с.

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

2. Біляковська О. О. Інтерактивні технології навчання як ефективний засіб підвищення якості педагогічної підготовки у класичному університеті. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. Умань, 2011. Вип. 4. Ч. 2. С. 55–60.

3. Біляковська О. О. Дидактичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. П. Тичини. Умань, 2013. Вип. 8. Ч. 2. С. 26–31.

4. Біляковська О. О. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: теоретичний аспект. *Наукові записки*. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 11. Ч. 3. С. 3–6.

5. Біляковська О. О. Якість освіти: до генези поняття. *«Педагогічні науки»*. Збірник наукових праць. Херсон, 2017. Вип. LXXVI. Т. 1. С. 24–28.

6. Біляковська О. О. Якість професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: сутність і зміст. *Наукові праці ДонНТУ*. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». Покровськ, 2017. № 2 (21). С. 25–30.
7. Біляковська О. О. Якість освіти: історико-педагогічний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. П. Тичини. Умань, 2017. Вип. 16. С. 261–367.
8. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: якісний вимір. *«Педагогічні науки»*. Збірник наукових праць. Херсон, 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 125–129.
9. Біляковська О. О. Освітнє середовище у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький : РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 169. С. 19–24.
10. Біляковська О. О. Категорія «якість освіти» у науковому дискурсі польських дослідників. *Актуальні питання гуманітарних наук*: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2018. Вип. 20. Т. 1. С. 92–96.
11. Біляковська О. О. Окремі аспекти проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2018. Вип. 63. С. 14–18.
12. Біляковська О. О. Контрольно-оцінювальна діяльність у дискурсі професійної підготовки майбутнього вчителя. *«Педагогічні науки»*. Збірник наукових праць. Херсон, 2018. Вип. LXXXIV. Т. 2. С. 73–77.
13. Біляковська О. О. Вища освіта: шлях до забезпечення якості. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 10. Т. 1. С. 93–96.
14. Біляковська О. О. Праксеологічний підхід як основа якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Польщі. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, 2019. Вип. 177. Ч. 1. С. 49–53.

15. Біляковська О. О. Система внутрішнього забезпечення якості університету як основа якісної професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 14. Т. 1. С. 33–37.

16. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Республіці Польща: аксіологічний підхід. *Витоки педагогічної майстерності: наук. журнал*. Полтава, 2019. Вип. 23. С. 9–13.

17. Біляковська О. О. Системний підхід до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2019. Вип. 70. С. 27–30.

18. Біляковська О. О. Концептуалізація якості підготовки майбутніх вчителів в системі професійної освіти Республіки Польща. *Педагогічний дискурс: зб. наукових праць*. Хмельницький, 2019. Вип. 27. С. 28–34.

19. Біляковська О. О. Педагогічна практика як чинник якості професійної підготовки майбутніх вчителів (рефлексії польських науковців). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2019. Вип. 26. Т. 1. С. 119–124.

20. Біляковська О. О. Компетентнісна парадигма якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Республіці Польща. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький, 2019. Вип. 183. С. 65–69.

21. Біляковська О. О. Методологічні підходи до вивчення системи професійної підготовки майбутніх вчителів у контексті забезпечення якості. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2019. Вип. 72. Т. 1. С. 69–73.

22. Біляковська О. О. Нормативно-правові засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2020. Вип. 20. Т. 1. С. 86–89.

23. Біляковська О. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти Республіки Польща. *Актуальні питання гуманітарних наук*:

міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 157–161.

24. Біляковська О. О. Якість освітнього процесу як чинник підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2020. Вип. 28. Т. 1. С. 159–165.

25. Біляковська О. О. Професійна підготовка вчителя: виклики та перспективи. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Kosice. Slovakia, 2017. Vol. 5. No. 2. P. 13–15.

26. Біляковська О. О. Проблема якості освіти в контексті вимог євроінтеграційних процесів. *Prace naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Rocznik polsko-ukraiński*. Częstochowa – Łwów, 2017. Т. XIX. S. 385–392.

27. Біляковська О. О. “Soft skills” як необхідна складова якісної професійної підготовки майбутнього вчителя. *Prace naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Rocznik polsko-ukraiński*. Częstochowa – Łwów, 2018. Т. XX. S. 175–186.

28. Bilyakovska O. Professional training of a modern teacher of natural and mathematical sciences: quality focus. *Sustainable Education as Way of bringing People Together – Multiple Stories From Europe* / eds. V. Haluzyak, R. Kucha, A. Vykhursch. Łódź: Wydaw. Społecznej Akademii Nauk, 2018. S. 183–202.

29. Біляковська О. О. Сучасні форми навчання у професійній підготовці майбутніх вчителів. *The scientific heritage*. 2019. Vol. 4. No 41. S. 15–17.

30. Біляковська О. О. Проблеми якості професійної підготовки майбутніх вчителів: рефлексії польських та українських дослідників. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*. 2019. Т. 28. S. 97–110.

31. Bilyakovska O. Harmonization of pedagogical theory and methodological knowledge as an important constituent of qualitative professional training of future

teachers. *Kultura – Przemiany – Edukacja*. Edukacja. T. VII. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne. Rzeszów, 2019. S. 174–183.

32. Біляковська О. О. Якісна професійна підготовка як основа успішної професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя. *Vzdelávanie a Spoločnosť V* / eds. R. Bernátová, T. Nestorenko. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2020. S. 148–154.

Опубліковані праці апробаційного характеру

33. Біляковська О. О. Формування когнітивної компетенції майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 23 березня 2017 р. Київ : НАУ, 2017. С. 26–27.

34. Біляковська О. О. Змістові аспекти природничо-математичної освіти. *Управління якістю підготовки фахівців* : матеріали XXII Міжнар. наук.-метод. конф., 20–21 квітня 2017 р. Одеса : ОДАБА, 2017. С. 8.

35. Біляковська О. О. Складові професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф., 10–21 квітня 2017 р. Кропивницький : КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 139–140.

36. Біляковська О. О. Ціннісні аспекти модернізації змісту підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі* (XXIV Каришинські читання) : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 травня 2017 р. Полтава, 2017. С. 40–41.

37. Біляковська О. О. Провідні принципи сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy*. Międzynarodowa konferencja naukowo-praktyczna, 5–6 maja 2017 r. Polska. Sandomierz, 2017. S. 35–38.

38. Біляковська О. О. Педагогічні задачі як необхідний елемент професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Проблеми*

математичної освіти : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., 26–28 жовтня 2017 р. Черкаси, 2017. С. 156–158.

39. Біляковська О. О. До питання про забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору*: стан, проблеми, перспективи: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 квітня 2018 р. Маріуполь : МДУ, 2018. С. 355–356.

40. Біляковська О. О. Освітнє середовище ВНЗ у професійній підготовці майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Засоби і технології сучасного навчального середовища*: матер. XVI Міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 травня 2018 р. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 46–48.

41. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: якісні орієнтири. *Розвиток професійної майстерності педагога* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 квітня 2018 р. Тернопіль, 2018. С. 42–44.

42. Біляковська О. О. Поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя» в контексті проблеми якості освіти. *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження* : зб. матеріалів II Міжнар. наук. конф. УАДО, м. Київ, 15 червня 2018 р. Київ-Дрогобич, 2018. С. 19–22.

43. Біляковська О. О. Педагогічні здібності майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін як показник якості професійної підготовки. *Kluczowe problemy edukacja i nauka: perspektywy rozwoju dla Ukrainy i Polski: Międzynarodowa konferencja multidyscyplinarna, 20–21 lipca 2018 r. Polska. Stalowa Wola, 2018. S. 125–128.*

44. Біляковська О. О. Ресурсний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад* : зб. наук. праць IV Всеукраїнської наук.-практ. конф., 18 квітня 2018 р. Київ : НАУ, 2019. С. 28–31.

45. Біляковська О. О. Праксеологічні принципи ефективного навчання у професійній підготовці майбутніх вчителів. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф., 05–23 квітня 2019 р. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 118–119.

46. Біляковська О. О. Якість професійної підготовки майбутніх вчителів: ресурсний підхід. *Управління якістю підготовки фахівців* : матеріали XXIV Міжнар. наук.-метод. конф., 18–19 квітня 2019 р. Одеса : ОДАБА, 2019. С. 19.

47. Біляковська О. О. Ціннісні орієнтації майбутніх вчителів як основа якості професійної підготовки (польський досвід). *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження* : зб. матеріалів III Міжнародної наук. конф. УАДО, м. Київ, 21 червня 2019 р. Київ-Дрогобич, 2019. С. 19–22.

48. Біляковська О. О. Моніторинг як важлива складова забезпечення якості освітнього процесу у ЗВО. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий та вітчизняний вимір* : зб. тез Міжнародної наук. конф., 24–25 жовтня 2019 р. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2019. С. 50–51.

49. Біляковська О. О. Компетентнісний підхід як основа забезпечення якості підготовки вчителів. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти* : зб. наук. праць за матеріалами Міжнар.наук.-практ. конф., 4 листопада 2019 р. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2019. С. 63–64.

50. Біляковська О. О. Професійна компетентність майбутнього вчителя у системі його підготовки. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : зб. матеріалів IX міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф., 18–29 листопада 2019 р. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 42–43.

51. Біляковська О. О. Проєктне навчання як важлива складова якісної підготовки майбутніх учителів. *Європейська проєктна культура в Україні: стан,*

проблеми, перспективи : зб. матеріалів Міжнар.наук.-практ. конф., 29–30 травня 2020 р. Запоріжжя, 2020. С. 35–36.

52. Біляковська О. О. Електронне навчання у педагогічній підготовці майбутніх учителів інформатики. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження* : зб. матеріалів IV Міжнародної наук. конф. УАДО, м. Київ, 26 червня 2020 р. Київ-Дрогобич, 2020. С. 20–22.

SUMMARY

Bilyakovska O. O. The System of Quality Assurance of Teacher Training in the Republic of Poland and in Ukraine. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences, specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. – Ivan Franko National University of Lviv, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, 2020.

The thesis provides a complete scientific analysis of a problem of quality assurance of teacher training in both the Republic of Poland and Ukraine. The relevance of the chosen theme is defined by the significance of qualitative professional training of future teachers who are capable of meeting modern challenges and reacting quickly to transformations happening in the global educational environment.

Novelty of the results of the research suggests that the paper is the *first* attempt to examine external (on the state level) and internal (on the level of higher education institutions) systems of quality assurance of teacher training in the Republic of Poland; to explain the criteria of comparison (normative legal, content and procedural, organizational and specific) of the systems of quality assurance of teacher training in the Republic of Poland and Ukraine; to do the comparative analysis of the external systems of quality assurance of teacher training in the Republic of Poland and Ukraine (normative legal base; the chain of higher education institutions providing teacher training; organizations and establishments responsible for quality of teacher training); to emphasize common and different features for the external systems of quality assurance of teacher training in the Republic of Poland and in Ukraine, particularly common features include the normative legal base as well as agencies responsible for quality assurance of higher education;

distinctive features are the developed institutional accreditation of higher education institutions, availability and constant updating of documents defining duties and granting rights of a teacher; to conduct the comparative analysis of the internal systems of quality assurance of teacher training in the Republic of Poland and in Ukraine, including the analysis of structures of the internal systems in different higher education institutions; to outline the peculiarities of the internal systems of quality assurance in the Republic of Poland that contain defining the general component (the one that is common for all higher education institutions) and the specific one (the one that is peculiar for a certain higher education institution); to distinguish common and distinctive features for the internal systems (content, forms, methods and organization of the training process) of quality assurance of teacher training in higher education institutions of the Republic of Poland and Ukraine, particularly common features are models of teacher training for bachelor's and master's degrees, training forms and methods, the student-centred approach in the training process while distinctive features include the duration of studies, the outline of the results of studies in the educational programmes, and broad use of distance education and electronic teaching.

Theoretical results of the study, its status, summaries, and conclusions bear the interdisciplinary character and can be used while teaching disciplines ("Pedagogy", "Comparative Pedagogy", "Pedagogy of Higher Education", "Teaching Methodology in a Higher Education Institution" and others), in the process of developing educational programmes of pedagogical disciplines, methodological recommendations, preparation of guides to the issues of quality of education and quality assurance of teacher training.

The state of the research problem in the pedagogical theory and hand-on activity of higher education institutions in the Republic of Poland and Ukraine has been shown. Main results of the study have been outlined according to the presented concept. The criteria of comparison of the system of quality assurance of teacher training in the Republic of Poland and Ukraine (normative legal, content and procedural, organizational and specific) have been defined and explained.

The comparative analysis of basic concepts of the research in the Polish and Ukrainian scientific environment has been carried out. The systematic approach has

enabled the comprehensive study and research of the system of quality assurance of teacher training in the Republic of Poland and Ukraine; the outline of two subsystems, external and internal in view of quality assurance; the discovery of their elements which are connected with relevant functional relations, have their own peculiarities and directly influence the quality of the result, i.e. quality of teacher training.

On the grounds of references representing the studies of the problem outlined, it has been found that both Polish scholars and Ukrainian researches in the field of education view quality of education in the context of many aspects, quality of professional training, teachers in particular, being key of them. In the research, quality of teacher training is seen as the compliance of the level of professional training with the normative requirements of the state standard, demands and needs of the school and the society, which are put forward to the graduate of the higher education/pedagogical institution as to a specialist who is competitive in the educational services market, ready to perform their professional functions and widen their spectrum on the grounds of lifelong learning.

The system of quality assurance of teacher training in the Republic of Poland has been studied. Normative legal base of the external system of quality assurance of teacher training has been characterized. The Polish Accreditation Committee has been proven to be the body responsible for the external evaluation of quality in the system of higher education. Principles of building the internal systems of quality assurance of higher education in the leading universities of the Republic of Poland have been analyzed. Important elements of the internal systems of quality assurance of teacher training are content, teaching forms and methods. A significant factor of quality assurance of professional training is the educational programme which is designed by a higher education institution and outlines in details the whole procedure of teacher training. Three main landmarks of qualitative teacher training such as professional and pedagogical knowledge, the principle of acceptance of the other (the ability to interact effectively and work with different groups) and social work have been defined. Teacher training in the Republic of Poland is developed with the consideration of general European principles, the choice of best content of educational programmes and is based on modern methods and forms of training arrangement, as well as is aimed at training “a European teacher”.

The analysis of normative legal base of the external system of quality assurance of teacher training in Ukraine has been conducted. The National Agency for Quality Assurance in Higher Education is a main permanent collegial body, which is responsible for the external evaluation of quality of the national higher education. The content of teacher training is seen as a significant indicator of its quality. It is stated that dramatic modernization of the content of pedagogical education has started with Ukraine entering the Bologna Process. Important elements of the internal systems of quality assurance of teacher training are teaching forms and methods that are being transformed and modernized according to new educational demands and competence paradigm in education. The author claims that the educational programme where all the training aspects are thoroughly shown plays a key role in quality assurance of teacher training. Peculiarities of teacher training on the grounds of competency-based, activity-based, personality-oriented and axiological approaches have been outlined.

In accordance with the normative legal criterion, the comparative analysis of the external system of quality assurance of teacher training in the Republic of Poland and Ukraine in the context of normative legal base and agencies responsible for quality of education has been carried out. The comparative analysis of the internal systems of quality assurance of teacher training according to content and procedural, organizational and specific criteria in the context of content, organization, models, forms and methods of professional training has been conducted. On the grounds of the comparative analysis, common and distinctive features for the external and internal systems of quality assurance of teacher training in the Republic of Poland and in Ukraine have been distinguished. Common features include the normative legal base as well as agencies responsible for quality assurance of higher education; distinctive features are the developed institutional accreditation of higher education institutions, availability and constant updating of documents defining duties and granting rights of a teacher. Regarding the internal systems of quality assurance of teacher training in higher education institutions of the Republic of Poland and Ukraine, common feature include content, training forms and methods while distinctive features are the duration of studies, the outline of the results of studies in the educational programmes, and broad use of distance education and electronic teaching.

Promising directions of applying Polish practices of quality assurance of teacher training in Ukraine have been defined.

Keywords: quality of professional training, quality of education, future teachers, external system, internal systems, comparative analysis, the Republic of Poland, Ukraine.

LIST OF PUBLISHED PAPERS ON THE DISSERTATION

Monograph

1. Bilyakovska O. O. Systema zabezpechennia yakosti profesiynoyi pidhotovky maibutnikh uchyteliv u Respublitsi Polshcha ta v Ukraini: porivnialnyi analiz [The quality assurance system of teacher training in the Republic of Poland and in Ukraine: comparative analysis] : monographia / za red. S. O. Sysoievoyi. Lviv, 2020. 440 s.

Scientific papers certifying the approbation of the materials of thesis

2. Bilyakovska O. O. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannia yak efektyvnyi zasib pidvyshchennia yakosti pedahohichnoyi pidhotovky u klasychnomu universyteti [Interactive teaching techniques as an effective tool of increasing quality of pedagogical training in a classical university]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*: zb. nauk. prats. Uman, 2011. Vyp. 4. Ch. 2. S. 55–60.

3. Bilyakovska O. O. Dydaktychni vymohy do orhanizatsiyi kontrolno-otsiniuvalnoyi diyalnosti maibutnoho vchytelia [Didactic requirements for the organization of control and assessment activity of a future teacher]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*: zb. naukovykh prats. Uman, 2013. Vyp. 8. Ch. 2. S. 26–31.

4. Bilyakovska O. O. Vdoskonalennia profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin: teoretychniy aspekt [Improving the professional training of future teachers of natural and mathematical sciences: theoretical aspect]. *Naukovi zapysky*. Kropyvnytskyi, 2017. Vyp. 11. Ch. 3. S. 3–6.

5. Bilyakovska O. O. Yakist osvity: do henezy poniattia [Quality of education: to the origin of a concept]. *“Pedahohichni nauky”*. Kherson, 2017. Vyp. LXXVI. T. 1. S. 24–28.

6. Bilyakovska O. O. Yakist profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin: sutnist i zmist [The quality of future teachers of natural and mathematical sciences: essence and content].

natural and mathematical sciences professional training: the essence and the content]. *Naukovi pratsi DonNTU*. Pokrovsk, 2017. № 2 (21). S. 25–30.

7. Bilyakovska O. O. Yakist osvity: istoryko-pedahohichni aspekt [Quality of education: historical and pedagogical aspect]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*: zb. nauk. prats. Uman, 2017. Vyp. 16. S. 261–367.

8. Bilyakovska O. O. Profesiyna pidhotovka maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin: yakisnyi vymir [Professional training of future teachers of natural and mathematical sciences: qualitative dimension]. *“Pedahohichni nauky”*. Kherson, 2017. Vyp. Вип. LXXX. Т. 2. S. 125–129.

9. Bilyakovska O. O. Osvitnie seredovyshe u zberezhenni yakosti profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [The educational environment in ensuring professional training quality of future teachers of natural and mathematical sciences]. *Naukovi zapysky*. Seriya: Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi, 2018. Vyp. 169. S. 19–24.

10. Bilyakovska O. O. Katehoriya “yakist osvity” u naukovomu dyskursi polskykh doslidnykiv [The category of *quality of education* in the scientific discourse of Polish researches]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Drohobych, 2018. Vyp. 20. S. 92–96.

11. Bilyakovska O. O. Okremi aspekty problem zabezpechennia yakosti profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Some aspects of the problem of assuring quality of future teachers of natural and mathematical sciences professional training]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Kyiv, 2018. Vyp. 63. S. 14–18.

12. Bilyakovska O. O. Kontrolno-otsiniuvalna diyalnist u dyskursi profesiynoyi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Control and assessment activity in the teacher training discourse]. *“Pedahohichni nauky”*. Kherson, 2018. Vyp. LXX.XIV. Т.2. S. 73–77.

13. Bilyakovska O. O. Vyshcha osvita: shliakh do zabezpechennia yakosti [Higher education: a way to ensuring quality]. *Innovatsiyna pedahohika*. 2019. Vyp. 10. S. 93–96.

14. Bilyakovska O. O. Prakseolohichni pidkhid yak osnova yakosti profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv v Ukraini ta Polshchi [Praxeological approach as a basis

for quality of professional training of future teachers in Ukraine and Poland]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. Kropyvnytskyi, 2019. Vyp. 177. Ch. 1. S. 49–53.

15. Bilyakovska O. O. Systema vnutrishnoho zabezpechennia yakosti universytetu yak osnova yakisnoyi profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv u Respublitsi Polshcha [Internal quality assurance system of a university as grounds for qualitative professional training of future teachers in the Republic of Poland]. *Innovatsiyna pedahohika*. 2019. Vyp. 14. T. 1. S. 33–37.

16. Bilyakovska O. O. Profesiyna pidhotovka maibutnikh vchyteliv u Respublitsi Polshcha: aksiolohichni pidkhid [Professional training of future teachers in the Republic of Poland: axiological approach]. *Vytoky pedahohichnoyi maisternosti: nauk. zhurnal*. Poltava, 2019. Vyp. 23. S. 9–13.

17. Bilyakovska O. O. Systemnyi pidkhid do zabezpechennia yakosti profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv [Systematic approach to quality assurance of teacher training]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Kyiv, 2019. Vyp. 70. S. 27–30.

18. Bilyakovska O. O. Kontseptualizatsiya yakosti pidhotovky maibutnikh vchyteliv v systemi profesiynoyi osvity Respubliki Polshcha [Conceptualization of quality of teacher training in the system of professional education in the Republic of Poland]. *Pedahohichni dyskurs*. Khmelnytskyi, 2019. Vyp. 27. S. 28–34.

19. Bilyakovska O. O. Pedahohichna praktyka yak chynnyk yakosti profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv (refleksiyi polskykh naukovtsiv) [Pedagogical practice as a quality factor of teacher training (reflections of Polish scholars)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Drohobych, 2019. Vyp. 26. T. 1. S. 119–124.

20. Bilyakovska O. O. Kompetentnisna paradyhma yakosti profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv v Ukraini ta Respublitsi Polshcha [Competency paradigm of quality of teacher training in Ukraine and in the Republic of Poland]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. Kropyvnytskyi, 2019. Vyp. 183. S. 65–69.

21. Bilyakovska O. O. Metodolohichni pidkhody do vyvchennia systemy profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv u konteksti zabezpechennia yakosti [Methodological approaches to studying the teacher training system in the context of

quality assurance]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Kyiv, 2019. Vyp. 72. T. 1. S. 69–73.

22. Bilyakovska O. O. Normatyvno-pravovi zasady zabezpechennia yakosti profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv [Regulatory and legal framework of quality assurance of teachers training]. *Innovatsiyna pedahohika*. 2020. Vyp. 20. T. 1. S. 86–89.

23. Bilyakovska O. O. Osoblyvosti profesiynoyi pidhotovky maibutnikh uchyteliv u systemi vyshchoyi osvity Respubliky Polshcha [Peculiarities of teacher training in the system of higher education in the Republic of Poland]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Drohobych, 2020. Vyp. 27. T. 1. S. 157–161.

24. Bilyakovska O. O. Yakist osvitnoho protsesu yak chynnyk pidvyshchennia rivnia profesiynoyi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Quality of the educational process as a factor of improving the level of teachers' professional training]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Drohobych, 2020. Vyp. 28. T. 1. S. 159–165.

25. Bilyakovska O.O. Teacher training: challenges and perspectives. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Kosice. Slovakia, 2017. Vol. 5 (2). P. 13–15.

26. Bilyakovska O. O. Problems of quality assurance in the context of demands of European integration processes. *Prace naukowe Akademii im. J. Długosza Czestochowie*. Rocznik polsko-ukrainski. Czestochowa–Lwów, 2017. T. XIX. S. 385–392.

27. Bilyakovska O. O. “Soft skills” as a necessary component of qualitative professional training of a future teacher. *Prace naukowe Akademii im. J. Długosza Czestochowie*. Rocznik polsko-ukrainski. Czestochowa–Lwów, 2018. T. XX. S. 175–186.

28. Bilyakovska O. Professional training of a modern teacher of natural and mathematical sciences: quality focus. *Sustainable Education as Way of bringing People Together – Multiple Stories From Europe* / eds. V. Haluzyak, R. Kucha, A. Vykhursch. Łódź: Wydaw. Społecznej Akademii Nauk, 2018. S. 183–202.

29. Bilyakovska O. O. The modern forms of education in the professional training of future teachers. *The scientific heritage*. 2019. Vol. 4. No 41. S. 15–17.

30. Bilyakovska O. O. Problems of quality of professional training of future teachers: reflections from Polish and Ukrainian scholars. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*. 2019. T. 28. S. 97–110.

31. Bilyakovska O. Harmonization of pedagogical theory and methodological knowledge as an important constituent of qualitative professional training of future teachers. *Kultura – Przemiany – Edukacja*. Edukacja. T. VII. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne. Rzeszów, 2019. S. 174–183.

32. Bilyakovska O. O. Qualitative professional training as the basis for successful professional pedagogical activity of a future teacher. *Vzdelávanie a Spoločnosť V* / eds. R. Bernátová, T. Nestorenko. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2020. S. 148–154.

Scientific papers that additionally reflect the scientific results of the thesis

33. Bilyakovska O. O. Formuvannia kohnityvnoyi kompetentsiyi maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Forming cognitive competency of future teachers of natural and mathematical sciences]. *Aktualni problemy vyshchoyi profesiynoyi osvity Ukrainy* : materialy V Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 23.03.2017 r. Kyiv, 2017. S. 26–27.

34. Bilyakovska O. O. Zmistovi aspekty pryrodnycho-matematychnoyi osvity [Content aspects of natural and mathematical sciences education]. *Upravlinnia yakisti pidhotovky fakhivtsiv* : materialy XXII Mizhnar. nauk.-metod. konf., 20–21.04.2017 r. Odesa, 2017. S. 7.

35. Bilyakovska O. O. Skladovi profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Components of professional training of future teachers of natural and mathematical sciences]. *Problemy ta innovatsiyi v pryrodnycho-matematychniy, tekhnolohichniy i profesiyniy osviti* : materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. onlain-internet konf., 10–21.04. 2017 r. Kropyvnytskyi, 2017. S. 139–140.

36. Bilyakovska O. O. Tsinnisni aspekty modernizatsiyi zmistu pidhotovky maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Value aspects of modernizing the content of future teachers of natural and mathematical sciences]. *Metodyka navchannia pryrodnych dystsyplin u seredniy ta vyshchii shkoli* : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 18–19.05.2017 r. Poltava, 2017. S. 40–41.

37. Bilyakovska O. O. Key principles of modern professional training of future teachers of natural and mathematical sciences. *Innowacje i nowoczesne technologie w*

edukacji: wkład Polski i Ukrainy. Międzynarodowa konferencja naukowo-praktyczna, 5–6.03.2017 r. Polska. Sandomierz, 2017. S. 35–38.

38. Bilyakovska O. O. Pedagogichni zadachi yak neobkhidnyi element profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Pedagogical tasks as a necessary element of professional training of future teachers of natural and mathematical sciences]. *Problemy matematychnoyi osvity* : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 26–28.10.2017 r. Cherkasy, 2017. S. 156–158.

39. Bilyakovska O. O. Do pytannia pro zabezpechennia yakosti profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Addressing the issue of quality assurance of professional training of future teachers of natural and mathematical sciences]. *Internatsionalizatsiya vyshchoyi osvity Ukrainy v umovakh politkulturnoho svitovoho prostoru*: stan, problemy, perspektyvy: mater. II Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 18–19.04.2018 r. Mariupol, 2018. S. 355–356.

40. Bilyakovska O. O. Osvitnie seredovyshe VNZ u profesiyniy pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Educational environment of a higher education institution in professional training of future teachers of natural and mathematical sciences]. *Zasoby i tekhnolohiyi suchasnoho navchalnoho seredovyscha*: mater. XVI Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 18–19.05.2018 r. Kropyvnytskyi, 2018. S. 46–48.

41. Bilyakovska O. O. Profesiyna pidhotovka maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin: yakisni oriyentyry [Professional training of future teachers of natural and mathematical sciences: quality benchmarks]. *Rozvytok profesiynoyi maisternosti pedahoha* : mater. Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 26–27.04.2018 r. Ternopil, 2018. S. 42–44.

42. Bilyakovska O. O. Poniattia “yakist profesiynoyi pidhotovky maibutnioho vchytelia” v konteksti problemy yakosti osvity [The concept of “quality of teacher training” in the context of the problem of quality of education]. *Implementatsiya yevropeiskykh standartiv v ukrainski osvitni doslidzhennia* : zb. materialiv II Mizhnar. nauk.-prakt. konf. UADO, 15.06.2018 r. Kyiv-Drohobych, 2018. S. 19–22.

43. Bilyakovska O. O. Pedagogichni zdibnosti maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin yak pokaznyk yakosti profesiynoyi pidhotovky [Pedagogical

skills of future teachers of natural and mathematical sciences as a quality indicator of professional training]. Kluczowe problemy edukacja i nauka: perspektywy rozwoju dla Ukrainy i Polski: Międzynarodowa konferencja multidyscyplinarna, 20–21.07.2018 r. Polska. Stalowa Wola, 2018. S. 125–128.

44. Bilyakovska O. O. Resursnyi pidkhid u profesiyniy pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv pryrodnycho-matematychnykh dystsyplin [Resourceful approach in professional training of future teachers of natural and mathematical sciences]. *Aktualni problemy v systemi osvity: zahalnoosvitniy navchalnyi zaklad – douniversytetska pidhotovka – vyshchyi navchlnyi zaklad* : zb. nauk. prats IV Vseukr. nauk.-prakt. konf., 18.04.2018 r. Kyiv, 2019. S. 28–31.

45. Bilyakovska O. O. Prakseolohichni pryntsypy efektyvnoho navchannia u profesiyniy pidhotovtsi maibutnikh vchyteliv [Praxeological principles of effective teaching in professional training of future teachers]. *Problemy ta innovatsiyi v pryrodnycho-matematychniy, tekhnolohichniy i profesiyniy osviti* : materialy VIII Mizhnar. nauk.-prakt. onlain-internet konf., 05–23.04.2019 r. Kropyvnytskyi, 2019. S. 118–119.

46. Bilyakovska O. O. Yakist profesiynoyi pidhotovky maibutnikh vchyteliv: resursnyi pidkhid [Quality of professional training of future teachers: resourceful approach]. *Upravlinnia yakistiu pidhotovky fakhivtsiv* : materialy XXIV Mizhnar. nauk.-metod. konf., 18–19.04.2019 r. Odesa, 2019. S. 19.

47. Bilyakovska O. O. Tsinnisni oriyentatsiyi maibutnikh vchyteliv yak osnova yakosti profesiynoyi pidhotovky (polskyi dosvid) [Value orientations of future teachers as grounds for quality of professional training (Polish experience)]. *Implementatsiya yevropeiskyykh standartiv v ukrainskiy osvityni doslidzhennia* : zb. materialiv III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. UADO, 21.06.2019 r. Kyiv-Drohobych, 2019. S. 19–22.

48. Bilyakovska O. O. Monitorynh yak vazhlyva skladova zabezpechennia yakosti osvitnoho protsesu u ZVO [Monitoring as an important constituent of quality assurance of an educational process in a higher education institution]. *Teoretychni ta praktychni aspekty formuvannia osvitnoho prostoru instytutsiynoho rivnia: svitovyi ta vitchyzniani vymir* : zb. tez Mizhnar. nauk. konf., 24–25.10. 2019 r. Lviv, 2019. S. 50–51.

49. Bilyakovska O. O. Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova zabezpechennia yakosti pidhotovky vchyteliv [Competency-based approach as grounds for quality assurance of teacher training]. *Realizatsiya kompetentnisno oriyentovanoho navchannia v osviti: teoretychnyi i praktychnyi aspekty* : zb. prats Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 04.11.2019 r. Kyiv, 2019. S. 63–64.

50. Bilyakovska O. O. Profesiyna kompetentnist maibutnoho vchytelia u systemi yoho pidhotovky [Professional competency of a future teacher in the system of their training]. *Problemy ta innovatsiyi v pryrodnycho-matematychniy, tekhnolohichniy i profesiyniy osviti* : mater. IX mizhnar. nauk.-prakt. konf., 18–29.11.2019 r. Kropyvnytskyi, 2019. S. 139–140.

51. Bilyakovska O. O. Proyektne navchannia yak vazhlyva skladova yakisnoyi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Project teaching as an important component of qualitative teacher training]. *Yevropeiska proyektna kultura v Ukraini: stan, problemy, perspektyvy* : zb. materialiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 29–30.05.2020 r. Zaporizhzhia, 2020. S. 35–36.

52. Bilyakovska O. O. Elektronne navchannia u pedahohichniy pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv informatyky [Electronic teaching in pedagogical training of future IT teachers]. *Implementatsiya yevropeiskyykh standartiv v ukrainski osvichni doslidzhennia* : zb. materialiv IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf. UADO, 26.06.2020 r. Kyiv, 2020. S. 20–22.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	28
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА ТА В УКРАЇНІ.....	46
1.1. Проблема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у дискурсі системного підходу.....	46
1.2. Порівняльний аналіз базових понять дослідження у науковому просторі Республіки Польща та України.....	61
1.3. Концепція порівняльного дослідження систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів.....	87
1.4. Обґрунтування критеріїв порівняння систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні.....	107
Висновки до першого розділу.....	122
РОЗДІЛ 2. ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА ТА В УКРАЇНІ.....	125
2.1. Сучасні підходи до розуміння якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща.....	125
2.2. Теоретичні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіки Польща.....	145
2.3. Сутність та зміст поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя» в українському освітньому просторі.....	164
2.4. Проблема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в українській педагогічній теорії.....	182
Висновки до другого розділу.....	205

РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА.....209

3.1. Характеристика нормативно-правової база зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів.....	209
3.2. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів як показник її якості.....	231
3.3. Форми і методи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів.....	253
3.4. Особливості забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща.....	274
Висновки до третього розділу.....	293

РОЗДІЛ 4. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ.....297

4.1. Характеристика нормативно-правової база зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів.....	297
4.2. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів як показник якості професійної підготовки.....	316
4.3. Форми і методи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів.....	335
4.4. Особливості забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в Україні.....	354
Висновки до четвертого розділу.....	374

РОЗДІЛ 5. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА ТА В УКРАЇНІ.....378

5.1. Порівняння зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні.....	378
5.2. Порівняння внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні.....	393

5.3. Перспективні напрями впровадження польського досвіду в Україні.....	411
Висновки до п'ятого розділу.....	427
ВИСНОВКИ.....	432
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	442
ДОДАТКИ.....	519

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтеграція України у світовий освітній простір передбачає постійне вдосконалення національної системи освіти, підвищення її якості відповідно до світових стандартів, вимог ринку праці та викликів швидкозмінного глобалізованого світу. Спираючись на міжнародні освітні документи та постанови, освітня політика України спрямовується на забезпечення якості всіх ланок освіти, зокрема вищої освіти. Саме на це спрямовано створення одного із ключових органів у системі української вищої освіти – Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (2015). Особливого значення набуває якість професійної підготовки вчителя, оскільки саме від його професійної компетентності залежить реалізація ідей Нової української школи.

Європейський вектор розвитку вищої освіти та професійної підготовки фахівців України у контексті забезпечення якості відображено у низці нормативно-правових документів: Законі України «Про вищу освіту» (2014), Законі України «Про освіту» (2017), Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002), Педагогічній Конституції Європи (2013), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Проєкті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018); а також у наказах Президента України, наказах Міністерства освіти і науки України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (2005), «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (2007); постановах Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), «Про затвердження переліку галузей знань та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015).

Вітчизняна педагогічна наука приділяє велику увагу модернізації професійної підготовки вчителів, спираючись на світові та європейські освітні тенденції. У цьому контексті, враховуючи спільність етнічних, політичних умов, географічну близькість, мобільність молоді, вивчення польського досвіду забезпечення якості

професійної підготовки майбутніх учителів та його порівняння з українським є цінним для використання у вітчизняному освітньому просторі.

Важливе значення для дослідження професійної підготовки майбутніх учителів мають праці українських учених, в яких висвітлено: питання філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк); теоретико-методологічні засади неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва); розвиток вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів (С. Калашнікова, Ж. Таланова), зокрема вищої педагогічної освіти (В. Бондар, О. Дубасенюк, В. Луговий); формування організаційно-педагогічних моделей університетської освіти (О. Глузман, О. Мещанінов, С. Курбатов); організація освітнього процесу у вищій школі (А. Алексюк, В. Кушнір, П. Сікорський); застосування сучасних технологій у процесі професійної підготовки фахівців (В. Биков, Р. Гуревич, Т. Коваль); модернізація педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу (Н. Бібік, В. Желанова, Л. Хоружа); тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу (К. Біницька, Т. Кристопчук); проблеми методології порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк, О. Заболотна, О. Локшина, Л. Пуховська, А. Сбруєва).

Окремі проблеми професійної підготовки майбутніх учителів розглядали українські науковці: О. Дубасенюк (сучасний вимір професійно-педагогічної освіти); Л. Хомич (система психолого-педагогічної підготовки вчителя); О. Семиног (створення морально-ціннісного середовища у професійній підготовці вчителя); В. Шахов (загально-педагогічні аспекти базової педагогічної освіти); В. Ковальчук (світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя); В. Тушева (засади науково-дослідницької культури у підготовці вчителя); Н. Морзе (система методичної підготовки майбутніх учителів); О. Спирін (теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів за кредитно-модульною системою); О. Комар (підготовка майбутніх учителів до застосування інтерактивної технології); В. Чайка (підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності); О. Акімова (формування творчого мислення майбутнього вчителя) та ін.

Питання якості освіти та якості підготовки вчителів розкрито у працях В. Вікторова, О. Савченко, М. Кісіля, Р. Кубанова, К. Крутій, Є. Токарь, С. Шандрук, О. Чорної, О. Чемерис.

Значний інтерес щодо різних аспектів розвитку освіти та підготовки вчителів у Республіці Польща становлять дослідження таких українських науковців: Н. Ничкало (розвиток польської педагогічної думки); І. Ковчина (реформування загальної середньої та педагогічної освіти); Г. Ніколаї (розвиток музично-педагогічної освіти); А. Василюк (професійно-педагогічна підготовка вчителів); Ю. Грищук (розвиток педагогічної освіти); О. Кучай (підготовка майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій); Ю. Плиска (розвиток особистісної педагогічної культури вчителя); І. Нестеренко (модернізація змісту вищої педагогічної освіти); Л. Гриневич (тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі); С. Деркач (професійна підготовка вчителів англійської мови); С. Каричковська (підготовка майбутніх вчителів англійської мови); С. Когут (система професійної підготовки соціального педагога); В. Пасічник (система підготовки вчителя історії); І. Янкович (підготовка майбутніх учителів до виховної роботи) та ін.

Цінними для дослідження є доробки таких польських дослідників: Е. Вишневська (підготовка вчителів на тлі європейського інтеграційного процесу); Я. Морітз (система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації); Р. Мушкета (підготовка вчителів фізичного виховання); Б. Сітарська (теоретичні і методичні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки вчителів); Й. Шемпрух (тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів); У. Новацка (організація педагогічних практик студентів вищої педагогічної школи); Т. Яніцка-Панек (підготовка вчителів до інтегрованого навчання).

У контексті дослідження обраної проблеми важливими є праці польських науковців, у яких висвітлено: проблеми підготовки і педагогічної діяльності вчителів (Т. Левовицький (T. Lewowicki), S. Mieszalski (С. Мешальський)); цілісний процес підготовки вчителів, підвищення їх кваліфікації (К. Денек (K. Denek), І. Дзежговська (I. Dzierzgowska)); модернізація та реформування професійної

підготовки вчителів (Ч. Купісевич (Cz. Kupisiewicz), Й. Маліновська (J. Malinowska), Ф. Шльосек (F. Szlosek)); ключові компетенції сучасного вчителя (Ч. Банах (Cz. Banach), К. Денек (K. Denek), Й. Кузьма (J. Kuźma), Т.-Б. Хмель (Т.-В. Chmiel), М. Яковіцька (M. Jakowicka)); роль вищих закладів освіти у професійній підготовці вчителя (К. Дурай-Новакова (K. Duraj-Nowakowa), Е. Ляска (E. Laska)); концепції та моделі підготовки вчителів (Х. Квятковська (H. Kwiatkowska), В. Оконь (W. Okoń)); формування особистості вчителя у контексті євроінтеграційних процесів (Б.-Д. Голобняк (B.-D. Gołębiak), К. Денек (K. Denek), Б. Квятковська-Коваль (B. Kwiatkowska-Kowal)); відповідність підготовки вчителя сучасним суспільним очікуванням (А. Котусевич (A. Kotusewicz), М. Селятицький (M. Sielatycki)); вплив освітніх реформ на підготовку вчителя (К. Денек (K. Denek), В. Лежанська (W. Leżańska)); практична підготовка вчителів (С. Влох (S. Włoch); Б. Шуровська (B. Szurowska)); взаємозв'язок теоретичної та практичної підготовки вчителів (Й. Лукасік (J. Łukasik), Р. Паженьський (R. Parzęcki)). Питання якості підготовки вчителів у Республіці Польща (І. Дзежговська (I. Dzierzgowska), К. Лісецька (K. Lisiecka), В. Комар (W. Komar), А. Козубська (A. Kozubska)).

Незважаючи на значну кількість наукових праць, які висвітлюють різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів, проблема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні досі не була предметом окремого цілісного наукового дослідження. Зокрема не досліджували зовнішню та внутрішню системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні в їх порівняльному аналізі.

Актуальність дослідження обраної проблеми також підсилюється необхідністю вирішення низки суперечностей у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів, а саме між:

- підвищенням вимог суспільства, школи, працедавців до якості професійної підготовки вчителів та реальним станом управління якістю, який характеризується недостатньою розробленістю чітких критеріїв і впровадження системного підходу до вирішення цієї проблеми в Україні;

- сучасними викликами до якості професійної підготовки вчителів та недостатньою увагою до розбудови зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості освіти в Україні;

- необхідністю забезпечення якості професійної підготовки вчителів відповідно до стандартів європейського освітнього простору та системного вивчення цієї проблеми в Україні;

- нинішнім станом якості професійної підготовки майбутніх учителів та запитами суспільства щодо сформованості професійних компетентностей вчителів.

Враховуючи соціальну значущість забезпечення якості професійної підготовки вчителів відповідно до світових та європейських стандартів, необхідність подальшої розбудови зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості в українському просторі вищої педагогічної освіти, а також нерозробленість проблеми, як у теоретичному, так і практичному аспектах, визначено тему дисертаційного дослідження: **«Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до плану наукової теми кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи «Науково-педагогічні та організаційно-дидактичні засади професійного розвитку майбутніх фахівців у системі вищої освіти України: історичні ретроспективи, зарубіжний досвід, інноваційні підходи та технології» (державний реєстраційний № 0118U0006070113) Львівського національного університету імені Івана Франка.

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Львівського національного університету імені Івана Франка (протокол № 34/4 від 25 квітня 2017 р.) та узгоджено у Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 3 від 16 травня 2017 р.).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні.

Предмет дослідження – системи (зовнішня та внутрішня) забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні в їх порівняльному аналізі.

Мета дослідження – на основі цілісного наукового аналізу проблеми забезпечення якості професійної підготовки вчителів дослідити та порівняти зовнішню та внутрішню системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні задля використання перспективного польського досвіду в Україні.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети визначено основні **завдання** дослідження:

1. Вивчити стан досліджуваної проблеми у педагогічній теорії та практичній діяльності закладів вищої освіти у Республіці Польща та в Україні.
2. Проаналізувати сутність понять, що складають науковий тезаурус дослідження і здійснити їх порівняння в українському та польському науковому просторі.
3. Розкрити концепцію порівняльного дослідження систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польщі та в Україні.
4. Обґрунтувати критерії порівняння систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польщі та в Україні.
5. Дослідити зовнішню та внутрішню системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти Республіки Польща та в Україні.
6. Здійснити порівняльний аналіз зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні.
7. Виконати порівняльний аналіз внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні.
8. Визначити перспективні напрями використання досвіду Республіки Польща щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в Україні.

Теоретичну основу дослідження становлять концептуальні положення та висновки: сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк);

методології порівняльної педагогіки (О. Локшина, Л. Пуховська, А. Сбруєва); теорії педагогічних систем (В. Беспалько, Н. Кузьміна); неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва); розвитку вищої освіти в умовах сучасних інтеграційних процесів і суспільних перетворень (В. Курило, В. Луговий); підготовки фахівців у закладах вищої освіти (С. Вітвицька, Н. Гузій, О. Гура), зокрема професійної підготовки вчителів (В. Бондар, О. Дубасенюк, В. Ковальчук); реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців (В. Желанова, О. Пометун, Л. Хоружа); тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу (К. Біницька, Т. Кристопчук); підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти за кордоном (Т. Кошманова, С. Мартиненко, Н. Муқан, О. Огієнко); досліджень польських учених щодо проблем професійної підготовки вчителів (Ч. Банах (Cz. Banach), Б.-Д. Голобняк (B.-D. Gołębnia), І. Дзежговська (I. Dzierzgowska), Х. Квятковська, Й. Кузьма (J. Kuźma), Б. Квятковська-Коваль (B. Kwiatkowska-Kowal), Ч. Купісевич (Cz. Kupisiewicz), Т. Левовицький (T. Lewowicki), Е. Ляска (E. Laska), С. Мешальський (S. Mieszalski), В. Оконь (W. Okoń)), зокрема якості освіти та якості підготовки вчителів (В. Вікторов, М. Кісіль, Р. Кубанов, О. Чемерис, П. Грудовський (P. Grudowski), К. Лісецька (K. Lisiecka), В. Комар (W. Komar), Ф. Мрочко (F. Mroczko), А. Шопа (A. Szopa) та ін.

Методологічна основа дослідження визначена на філософському, загальнонауковому, конкретнонауковому та технологічному рівнях. На філософському рівні – загальнотеоретичні та методологічні положення філософії про розвиток особистості, єдність теорії і практики, людину як суб’єкт діяльності, активність суб’єкта у пізнавальній діяльності; положення філософії про нерозривний зв’язок культури й освіти, систему цінностей, ціннісних орієнтацій людини та людиноцентричного підходу в системі освіти. На рівні загальнонаукової методології – парадигми розвитку освіти в умовах світових тенденцій глобалізації, інтеграції, інформатизації суспільства; сучасної концепції демократизації та гуманізації освіти, особистісно орієнтованої освіти; системного підходу та основних елементів системного аналізу. На рівні конкретнонаукової методології –

концептуальні ідеї порівняльної педагогіки з метою аналізу сучасної професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща; модернізація змісту, форм, методів, технологій, концепцій підготовки вчителів; методологічні підходи: системний, компетентнісний, діяльнісний, порівняльний; зіставлення зовнішньої та внутрішньої системи забезпечення якості майбутніх учителів. На технологічному рівні – методи, які використовують для отримання достовірного емпіричного досвіду, його первинна обробка, вивчення й порівняльний аналіз проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні із залученням широкої джерельної бази.

Концепція дослідження. Провідною ідеєю концепції дослідження є положення про те, що системний порівняльний аналіз забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні потребує ґрунтового монографічного дослідження цієї проблеми у кожній країні та обґрунтування критеріїв порівняння, які визначають напрями та зміст дослідження обраної проблеми у Республіці Польща та в Україні.

Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні у контексті забезпечення її якості є міждисциплінарним, оскільки потребує інтегрування знань з філософії, економіки, педагогіки, психології та застосування сукупності наукових підходів (системного, компетентнісного, діяльнісного, порівняльного), кожен з яких уможливорює дослідження того чи іншого аспекту проблеми та забезпечує цілісність її вивчення.

Системний підхід уможливив формування основних концептуальних положень про забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів на рівні педагогічної системи. На основі системного підходу було виокремлено підсистеми – зовнішню та внутрішню системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, визначено структурні елементи цих систем (нормативно-правова база; агенції, діяльність яких спрямована на забезпечення якості вищої освіти; зміст; форми; методи підготовки вчителів), які пов'язані між собою відповідними зв'язками, взаємодіями та забезпечують відкритість і зворотний зв'язок відповідно до визначеної мети. Системний підхід уможливив вивчення

проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні як складного педагогічного феномену, цілісної системи з властивими компонентами, характеристиками, особливостями.

Компетентнісний підхід використано з метою аналізу якості професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти з огляду компетентнісної парадигми, на основі зміщення акцентів у навчанні, викладанні з процесу накопичення знань, умінь і навичок у площину формування дієвих знань, умінь і навичок, компетентностей, необхідних учителям для якісного виконання професійно-педагогічної діяльності. Компетентнісний підхід уможливив розгляд перетворень у системі забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації змісту, форм, методів навчання, спрямованих на підготовку компетентного вчителя, здатного аналізувати, рефлексувати, навчатися упродовж всього життя.

Діяльнісний підхід допоміг проаналізувати форми, методи професійної підготовки майбутніх учителів з акцентом на професійних діях, як основи професійної підготовки, для ефективного входження майбутніх учителів у середовище реальної педагогічної діяльності; інтеграцію знання й ефективної діяльності у процесі професійної підготовки; досягнення якісного результату з найменшими ресурсними затратами.

Порівняльний підхід дав змогу провести компаративний аналіз зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні; виявити спільне та відмінне на рівні зовнішньої та внутрішньої систем; порівняти базові поняття дослідження в українському та польському науковому просторі; окреслити перспективні напрями використання в Україні польського досвіду професійної підготовки вчителів.

Сукупність визначених підходів забезпечує цілісність, системність та комплексність дослідження обраної проблеми.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань використано комплекс загальнонаукових методів: *теоретичні* – структурний аналіз

і синтез з метою визначення основних напрямів дослідження проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні; ретроспективний, теоретичний аналіз, синтез, конкретизація, систематизація й узагальнення теоретичних положень з метою формування наукового апарату, базових понять дослідження; аналіз та узагальнення для вивчення монографічних досліджень з теорії та практики вітчизняної і зарубіжної освіти, зокрема польської та філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури з проблем якості освіти і професійної підготовки майбутніх учителів; системно-структурний і системно-функціональний аналіз для виокремлення елементів зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів; зокрема методи порівняльної педагогіки – порівняльний аналіз для визначення та зіставлення змісту понять, що функціонують у польському й українському науковому просторі, обґрунтування критеріїв для здійснення порівняння систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у досліджуваних країнах; хронологічний, проблемно-порівняльний аналіз для дослідження нормативно-правової бази, визначення вимог до змісту, організаційних форм, методів професійної підготовки майбутніх учителів; структурно-порівняльний, метод інтерпретації освітніх фактів, метод аналізу іншомовних джерел – реалізовано в дослідженні для визначення порівняльних характеристик і виділення спільного та відмінного у зовнішній та внутрішніх системах забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в обох країнах; проблемно-прогностичний метод для окреслення перспективних напрямів використання польського досвіду професійної підготовки майбутніх учителів у системі педагогічної освіти України; *емпіричні* – вивчення досвіду професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні, документації щодо опитування студентів з метою вивчення питання забезпечення якості підготовки, аналіз освітніх програм, навчальних планів, інтернет-ресурсів.

Джерельна база дослідження:

– нормативно-правові документи у галузі освіти України (стратегічні напрями розвитку освіти в Україні на шляху забезпечення якості відображено у Законі

України «Про освіту» (2017), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) (1993), Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» (2015) тощо); та Республіки Польща (Закон «Про вищу освіту» (*Prawo o szkolnictwie wyższym* (2005)), Закон «Про систему освіти» (*Ustawa o systemie oświaty* (2016)), Закон «Про вищу освіту і науку» (*Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (2018)), Стратегія розвитку країни до 2020 року (*Strategia Rozwoju Kraju 2020*), Програма розвитку системи вищої освіти до 2020 року (*Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.*); матеріали та розпорядження Польської акредитаційної комісії тощо);

- європейські офіційні документи та матеріали: доповіді, рекомендації, резолюції; електронні банки даних, підготовлені з урахуванням інструкцій Ради Європи, Євростату, Асоціації педагогічної освіти в Європі, ЮНЕСКО, а також інформаційної освітньої мережі Eurydice та ін.;

- офіційні документи, статистичні дані та матеріали з питань професійної підготовки майбутніх учителів, наприклад, «The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Training for the period 2011–2020» («Про розширення європейського співробітництва в галузі професійної освіти і підготовки кадрів на період 2011–2020 років»), «Edukacja i szkolenia 2020» («Освіта і навчання 2020»), «Karta Nauczyciela» («Карта (статут) вчителя»), *Program rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki na lata 2015–2030* (Програма розвитку вищої освіти і науки на 2015–2030 рр.), Наказ Міністра науки і вищої освіти «Про стандарт освіти з професійної підготовки вчителя» (*Rozporządzenie Ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*) та ін.;

- положення декларацій, концепцій і рекомендацій міжнародних організацій, законодавчих актів, нормативно-правових документів країн ЄС, що характеризують сучасну освітню політику, модернізаційні зміни у вищій освіті Європейського

Союзу, а також з питань забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів: законодавчі й нормативні документи країн ЄС, матеріали ЮНЕСКО, що характеризують стан професійної підготовки майбутніх фахівців, Болонська декларація (1999), Лісабонська конвенція (1997) та Підтримка росту та праці – програма модернізації європейських систем вищої освіти (2011), Стратегія «Європа 2020» (2010), Стратегія мобільності 2020 для Європейського простору вищої освіти (2012), «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG–2015) тощо;

– матеріали періодичних видань: «Kwartalnik Pedagogiczny» («Педагогічний щоквартальник»), «Głos Nauczycielski» («Голос вчителя»), «Nauczyciel i szkoła» («Вчитель і школа»), «Nowa Szkoła» («Нова школа»), «Nowa Edukacja Zawodowa» («Нова професійна освіта»), «Edukacja. Forum Europejskie» («Освіта. Європейський форум»), «Ruch Pedagogiczny» («Педагогічний рух»), «Pedagogika» («Педагогіка»), «Szkoła – Zawód – Praca» («Школа – Професія – Праця»), «Wychowanie na co dzień» («Освіта на кожен день») тощо;

– монографічні та інші наукові праці зарубіжних учених, зокрема польських, щодо питань проблем професійної підготовки майбутніх учителів Ч. Банах (Cz. Banach), Г. Блажейовський (G. Blazheyowsky), З. Вятровський (Z. Wiatrowski), Б.-Д. Голобняк (B.-D. Gołębnik), К. Денек (K. Denek), І. Дзежговська (I. Dzierzgowska), С.-М. Квятковський (S.-M. Kwiatkowski), Х. Квятковська (H. Kwiatkowski), Б. Квятковська-Коваль (B. Kwiatkowska-Kowal), В. Комар (W. Komar), А. Котусевич (A. Kotusewich), Й. Кузьма (J. Kuźma), Т. Левовицький (T. Lewowicki), Е. Ляска (E. Laska), К. Лісецька (K. Lisiecka), Й. Лукасік (J. Łukasik), С. Мешальський (S. Mieszalski), Р. Мушкета (R. Muszkieta), Я. Морітз (J. Moritz), В. Оконь (W. Okoń), Р. Паженський (R. Parzęcki), Р. Пахоцінський (R. Pachociński), Б. Полак (B. Polak), В. Рабчук (W. Rabczuk), Г. Тадусевич (G. Tadusewych), Т.-Б. Хмель (T.-B. Chmiel), Й. Шемпрух (J. Szempruch), Ф. Шльосек (F. Szlosek), М. Яковіцька (M. Jakowicka) та ін.;

– наукові розвідки вітчизняних учених з проблем розвитку освіти та забезпечення якості професійної підготовки вчителів у країнах Європейського

Союзу (К. Біницька, Т. Десятов, Т. Кристопчук, О. Локшина, В. Луговий, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, Ж. Таланова та ін.), зокрема в Республіці Польща (А. Василюк, О. Кучай, Н. Ничкало, С. Сисоєва);

– монографії, наукові праці та публікації зарубіжних і українських науковців, які досліджували проблеми якості освіти й якості професійної підготовки фахівців (В. Андрущенко, Т. Вавак (T. Wawak), В. Кремень, А. Козубська (A. Kozubska), Р. Кубанов, А. Краєвська (A. Krajewska), Т. Левовицький (T. Lewowicki), К. Лісецька (K. Lisiecka), Н. Островерхова, Е. Скшипек (E. Skrzypek), Л. Харві (L. Harvey), О. Чабала, О. Чемерис, С. Шишов, С. Щудло, М. Яблонська (M. Jabłońska));

– освітні ресурси, які розміщено на порталах провідних закладів вищої освіти Республіки Польща, що здійснюють підготовку вчителів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше* досліджено зовнішню (на рівні держави) та внутрішні (на рівні закладів вищої освіти) системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща; обґрунтовано критерії порівняння (нормативно-правовий, змістово-процесуальний, організаційно-специфічний) систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні; здійснено порівняльний аналіз зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні (нормативно-правова база; мережа закладів вищої освіти, що забезпечують підготовку майбутніх учителів; організації й інституції, які відповідають за якість підготовки вчителів); виділено спільне та відмінне для зовнішніх систем забезпечення якості у Республіці Польща та в Україні, зокрема спільне: нормативно-правова база; агенції, які відповідальні за забезпечення якості освіти; відмінне – розроблена інституційна акредитація закладів вищої освіти; наявність та постійне оновлення відповідно до нових вимог документів, що гарантують права вчителя; здійснено порівняльний аналіз внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти Республіки Польща та України, зокрема проаналізовано структури внутрішніх систем у різних закладах вищої освіти; виділено особливості

внутрішніх систем забезпечення якості у Республіці Польща, які полягають у виокремленні загального компоненту (спільне для всіх закладів вищої освіти) та специфічного (характерне для конкретного закладу вищої освіти); виділено спільне та відмінне для внутрішніх систем (зміст, форми, методи, організація процесу підготовки) забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти Республіки Польща та України, зокрема спільне: моделі професійної підготовки майбутніх учителів на бакалаврському та магістерському рівнях, форми, методи підготовки, студентоцентризований підхід у процесі підготовки; відмінне: тривалість навчання, окреслення результатів навчання в освітніх програмах, широке використання дистанційної освіти, електронного навчання; окреслено перспективні напрями упровадження досвіду Республіки Польща стосовно забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в Україні на рівні зовнішньої системи: гармонізація нормативно-правової бази щодо забезпечення якості освіти (напрацювання та розроблення стандартів вищої освіти, стандартів у галузі педагогічної освіти) відповідно до вимог європейського освітнього простору; внесення системних законодавчих змін для кращої адаптації професійної підготовки майбутніх учителів до нових вимог сучасного національного та європейського ринків праці. На рівні внутрішніх систем: розроблення нових освітніх програм професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до потреб сучасної школи та загальноєвропейських вимог підготовки сучасного «вчителя-європейця»; гармонійне співвідношення видів підготовки майбутніх учителів з огляду на сучасну місію педагогічної діяльності; підвищення вимог до рівня освіти, професійної кваліфікації та професійної підготовки майбутніх учителів, надання пріоритету – магістерському рівню підготовки вчителя; модернізація форм та методів навчання; запровадження змішаної форми навчання; розширене використання потенціалу інформаційних технологій, електронного навчання; створення привабливого освітнього середовища для залучення іноземних студентів; обов'язкове вивчення іноземних мов на рівні B2; розширення програм міжнародної мобільності; *удосконалено* зміст, форми

та методи професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням польського досвіду з метою забезпечення якості професійної підготовки; програми професійної підготовки вчителів, зокрема з навчальних дисциплін «Педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Педагогіка вищої школи»; *подальшого розвитку набули* наукові положення щодо забезпечення якості професійної підготовки вчителів, комплексного оцінювання, розбудови внутрішніх систем забезпечення якості у контексті сучасних трендів світового простору вищої освіти.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в тому, що визначено теоретичну сутність базових понять дослідження відносно рівня узагальненості в дослідженні окресленої проблеми (міждисциплінарні поняття (освіта, якість) та поняття, що вирізняють специфіку професійної підготовки майбутніх учителів (професійна підготовка вчителів, якість освіти, якість професійної підготовки)); проведено порівняльний аналіз базових понять (освіта, якість, якість освіти, професійна підготовка, якість професійної підготовки), що характеризують процес забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у науковому просторі Республіки Польща та України; уточнено теоретичну сутність поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя», яке розуміється як відповідність рівня професійної підготовки нормативним вимогам державного стандарту, запитам і потребам освітніх установ, суспільним вимогам, які висувають до випускника закладу вищої освіти як до фахівця, конкурентоспроможного на ринку надання освітніх послуг, готового до виконання професійних функцій та розширення їх спектра на основі навчання впродовж життя; теоретично обґрунтовано критерії порівняння системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні.

Практичне значення результатів дослідження полягає у тому, що теоретичні результати дослідження частково відображено у звіті проєкту «Якість вищої освіти та експертний супровід її забезпечення: рух України до ЄС» програми Еразмус+: напрям «Жан Моне» (№ 587321-EPP-1-2017-1-UA-EPPJMO-MODULE); матеріалами дисертаційного дослідження збагачено зміст навчальних модулів дисциплін, а саме:

як-от «Педагогіка» (модулі «Загальні основи педагогіки» та «Основи теорії навчання та виховання»), «Педагогіка вищої школи» (модулі «Організація педагогічного процесу у вищій школі»; «Методика викладання у вищій школі»), «Управлінський процес в сучасних закладах освіти» (модуль «Основи організації управлінської діяльності в сфері освіти»), «Педагогіка і психологія вищої школи» (модулі «Вища освіта: ціннісний й організаційно-змістовий вимір»; «Організація навчального процесу у вищій школі»), «Порівняльна педагогіка» (модуль «Системи освіти у різних країнах світу»), «Моніторинг та оцінювання якості освіти» (модуль «Теоретико-методичні основи оцінювання у системі забезпечення якості освіти») для викладачів та студентів педагогічних спеціальностей.

Результати дослідження, його положення, узагальнення, висновки мають міждисциплінарний характер та можуть використовуватися під час викладання навчальних дисциплін («Педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі» та ін.), у процесі розроблення робочих навчальних програм із педагогічних дисциплін, методичних рекомендацій, підготовки посібників з питань якості освіти та забезпечення якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти: Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 17/17-1050 від 29.05.2020 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (довідка № 08.37-01-796 від 02.06.2020 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 210 від 04.06.2020 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1109 від 09.06.2020 р.), Львівського національного університету імені Івана Франка (довідка № 1383-4 від 04.06.2020 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорено на науково-практичних і наукових конференціях різних рівнів: *міжнародних* – «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України» (Київ, 2017), «Управління якістю підготовки фахівців» (Одеса, 2017), «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті»

(Кропивницький, 2017), «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (Полтава, 2017), «Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy» (Sandomierz, Polska, 2017), «Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи» (Маріуполь, 2018), «Розвиток професійної майстерності педагога» (Тернопіль, 2018), «Między wolnością a konformizmem – 100-lecie polskiej pedagogiki w odrodzonym państwie» (Częstochowa, Polska, 2018), «Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження» (Київ, 2018), «Kluczowe problemy edukacja i nauka: perspektywy rozwoju dla Ukrainy i Polski» (Stalowa Wola, Polska, 2018), «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті» (Кропивницький, 2019), «Управління якістю підготовки фахівців» (Одеса, 2019), «Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження» (Київ, 2019), «Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий та вітчизняний вимір» (Львів, 2019), «Přeměny školy a učitel'ské vzdělávání v historickom kontexte a nové perspektívy» (Prešov, Slovenská republika, 2019), «Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти» (Київ, 2019), «Edukacyjny wymiar miejsca i przestrzeni» (Zakopane, Polska, 2019), «Європейська проектна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Запоріжжя, 2020), «Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження – 2020» (Київ, 2020); *всеукраїнських* – «Проблеми математичної освіти» (Черкаси, 2017), «Засоби і технології сучасного навчального середовища» (Кропивницький, 2018), «Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад» (Київ, 2018), «Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів» (Тернопіль, 2019), «Якість освіти в Україні – основа і результат докорінних змін в освітній системі» (V Всеукраїнський педагогічний конгрес, Львів, 2019); *на наукових семінарах* кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка; *звітних*

наукових конференціях факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка впродовж 2016–2020 рр.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему: «Дидактичні засади оцінювання навчальних досягнень старшокласників в умовах модульного навчання» (спеціальність 13.00.09 – теорія навчання) була захищена у 2008 році. Матеріали та результати кандидатської дисертації в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні результати дослідження викладено в 52 наукових працях, у тому числі: 1 одноосібній монографії; 23 одноосібних статтях у провідних фахових виданнях України (16 з яких включені до міжнародних наукометричних баз), 7 статтях у зарубіжних періодичних виданнях (усі одноосібні); 1 стаття у колективній зарубіжній монографії; 20 тезах у збірниках матеріалів міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (857 найменувань, із них 333 іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 557 сторінок, основний зміст викладено на 416 сторінках. Роботу ілюструють 6 таблиць і 4 рисунки.

РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА ТА В УКРАЇНІ

У розділі розглянуто проблему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у дискурсі системного підходу; здійснено порівняльний аналіз базових понять дослідження у науковому просторі Республіки Польща та України; представлено концепцію порівняльного дослідження систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів; обґрунтовано критерії порівняння систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні.

1.1. Проблема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у дискурсі системного підходу

Важливі завдання та виклики сьогодення, які постають перед системою освіти України, зумовлюють реорганізаційні зміни на усіх її рівнях та підсилюють увагу до забезпечення якості. Професійна підготовка фахівців у закладах вищої освіти вимагає підходів, які б відповідали запитам педагогічної науки, практики, вимогам цифрового суспільства. Власне системний підхід, як один із важливих методологічних підходів, з огляду на це заслуговує певної уваги. Як слушно зауважує Ю. Вінтюк, «на основі даного підходу можна поєднати здобутки різних наук і спрямувати їх на досягнення цілей освітньої діяльності» [128, с. 296].

Необхідно відзначити, що професійна підготовка майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості є відповідальним і складним процесом, результативність якого визначатиметься багатьма чинниками, зокрема й застосуванням системного підходу до організації. Як слушно зауважує С. Сисоєва «професійну освіту можна віднести до сфери загальнонаціональних інтересів. Її пріоритетами у сучасному суспільстві повинні бути: системні підходи і рішення; цінності світової та вітчизняної культури; гуманістична мораль; громадянськість;

світоглядні погляди і методологічні рішення, спрямовані на формування нових поколінь фахівців, здатних до творчої, професійно відповідальної діяльності фахівців, які б були найвищим надбанням суспільства і держави» [412, с. 19–20].

Системний підхід використовується у випадку, коли об'єкт дослідження розглядається як система, зокрема освітня система, яка характеризується взаємозв'язком її компонентів, а отже опора на нього є важливою у ході нашого наукового пошуку. Так, узагальнення поглядів науковців на системний підхід дає змогу зазначити, що недоцільно пов'язувати його лише з процесом пізнання. Системний підхід має набагато ширші можливості, адже його можна розглядати, як методологічну основу не лише пізнавальної, а й перетворювальної діяльності. Власне ця заувага стосується соціальних систем, яким притаманна цілеспрямованість. Забезпечити цілеспрямованість системи можна тільки завдяки перетворювальній діяльності людини [483, с. 155].

Системний підхід [214] – це напрям методології наукового пізнання, спрямований на дослідження об'єктів як систем. Це точна ідентифікація явища у більш великій системі – розкриття механізмів цілісності складного у єдиному теоретичному конструкті [214, с. 351]. Зокрема, В. Новосельцев, Б. Тарасов, В. Голіков, Б. Демін переконані, що «системний підхід – нове надбання науки у XX столітті» [453, с. 9].

Потреба у застосуванні системного підходу в педагогічних дослідженнях зумовлена тим, що професійна педагогічна освіта, як самостійна система, на переконання О. Дубасенюк, «входить у загальну систему функціонування суспільства, держави, політики, економіки, взаємозв'язана з ними, тому їх зміни зумовлюють її зміни» [169, с. 5]. За С. Гончаренком, системний підхід є важливим методологічним підходом у наукових дослідженнях, який «...виходить з того положення, що специфіка складного об'єкту (системи) не вичерпується особливостями елементів, які її складають, а пов'язана передусім з характером взаємодії між елементами» [142, с. 76]. І як слушно зазначають С. Сисоєва та Т. Кристопчук, «на перший план виходить завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і відношень» [419, с. 70].

У філософському словнику [471] системний підхід трактується як методологічний напрям у науці, основне завдання якого полягає в розробленні методів дослідження та конструювання складних організованих об'єктів – систем різних типів і класів. У системному дослідженні аналізований об'єкт розглядається як певна множинність елементів, взаємозв'язок яких обумовлює цілісні властивості цієї множинності. Основний акцент робиться на виявленні різноманіття зв'язків і відношень усередині досліджуваного об'єкта, зовнішнього оточення й середовища. Властивості об'єкта, як цілісної системи, визначаються не тільки підсумовуванням властивостей його окремих елементів, а й властивостями його структури, особливими системоутворюючих, інтегративних зв'язків розглянутого об'єкта. Системний підхід є «теоретичною і методологічною основою системного аналізу» [470, с. 231].

На переконання науковців [177] завдяки системному підходу можна: розв'язати проблему створення цілісної педагогічної теорії; досліджувати не тільки об'єкти як такі, але їх зв'язки та відношення; виокремити новий стиль мислення – системний, переорієнтовуючи з вивчення елементів системи на здійснення аналізу через синтез; оперувати об'єктом дослідження цілісно й у співвідношенні з системою вищого порядку; ефективно впливати на практику; звертати увагу на повну та системну дедукцію, яка передбачає рух думки від вихідних теоретичних посилок до узагальнених висновків.

Як вважає Е. Юдін [510], ефективно й адекватне застосування системного підходу передбачає, насамперед, що об'єкт вивчення буде розглянутий як система. Науковцем була запропонована така послідовність процедур: а) фіксація певної множинності елементів, відокремленої від іншого світу; б) встановлення та класифікація зв'язків цієї множинності – зовнішніх (тобто зв'язків множинності з іншим світом) і внутрішніх (між елементами множинності); в) визначення на основі аналізу сукупності зовнішніх зв'язків, принципів взаємодії системи з середовищем; г) відокремлення серед множинності внутрішніх зв'язків їх спеціального типу – системоутворюючих зв'язків, що забезпечують, зокрема, певну упорядкованість системи; д) виявлення в процесі вивчення упорядкованості, структури й організації

системи (структура виявляє інваріантний аспект системи, а організація – кількісну характеристику та спрямованість упорядкованості); е) аналіз основних принципів поведінки системи, які вона виявляє як цілісно організована множинність; є) вивчення процесів керування, що забезпечують стабільний характер поведінки й досягнення системою результатів.

Системний підхід до проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів розглядаємо як провідний, що передбачає розгляд об'єкта вивчення як системи, виявлення певної множини її елементів, встановлення та впорядкування зв'язків між цими елементами, виділення системоутворюючих зв'язків, які забезпечують об'єднання різних елементів у систему.

Головним поняттям системного підходу є «система». Зауважимо, що увійшовши в науковий обіг педагогічної науки, це поняття аж до кінця 60-х рр. не пов'язували із системним підходом, який «вимагає розглядати педагогічні об'єкти як системи, зокрема: визначати склад, структуру й організацію основних компонентів, встановлювати відповідні взаємозв'язки між ними; виявляти зовнішні зв'язки системи, виділяти головні; визначати функції системи та її роль стосовно інших систем; встановлювати закономірності та тенденції розвитку системи, її цілісність» [428, с. 131].

Поняття «система» (грец. *systema* – утворення) тлумачиться дослідниками як: комплекс вибірково включених компонентів, які взаємодіють та сприяють досягненню заданого корисного результату, який приймається «основним системоутворюючим фактором» [20, с. 48]; упорядкована певним чином множина елементів, які взаємопов'язані між собою й утворюють «певну цілісну єдність» [463, с. 117]; чимала кількість елементів, що перебувають у взаємозв'язках та утворюють цілісність або органічну єдність [204, с. 4]; «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; продуманий план; заведений, прийнятий порядок»; «сукупність принципів, які є основою певного вчення; сукупність методів, прийомів здійснення чого-небудь» [131]; сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових інтегративних якостей, не властивих окремим компонентам, що утворюють систему; упорядкована множина

взаємно пов'язаних елементів, сукупність яких функціонує і розвивається як «цілісна єдність» [26]; «значна кількість пов'язаних один з одним елементів (предметів, явищ, поглядів, принципів тощо), що становлять певне цілісне утворення, єдність»; «порядок, зумовлений планомірним, правильним розташуванням частин у встановленому зв'язку, строгій послідовності»; «форма, спосіб організації чого-небудь [446, с. 628]; відношення елементів, які знаходяться в певних зв'язках один з одним і утворюють певну єдність [473, с. 610]; єдність, що складається із взаємозалежних частин, кожна з яких додає щось конкретне в «унікальні характеристики цілого» [288, с. 694]; набір об'єктів, які мають певні властивості, набір зв'язків між об'єктами та їх властивостями [328]; скінченна множина елементів, об'єднаних динамічними та статичними відносинами, яка забезпечує наявність цілеспрямованих властивостей, що дозволяють вирішувати протиріччя, породжені системою «в певних зовнішніх умовах» [393, с. 66]; множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну «цілісність, властивості якої є інтегративними» [293, с. 165].

Так, Ю. Бех та А. Слепцов [37] під поняттям «система» розуміють сукупність об'єктів з їх відносинами і зв'язками, що володіють наступними ознаками: цілісністю (певною незалежністю системи від зовнішнього середовища та від інших систем); зв'язністю (наявністю зв'язків, що дозволяють за допомогою переходів по них від елемента до елемента з'єднувати декілька будь-яких елементів системи), функціональністю (наявністю цілей, що не є простою сумою цілей елементів, які належать системі).

З окресленим поняттям пов'язані різні сторони складного цілісного об'єкта: його «конструкт, будова, способи функціонування елементів, спрямованість розвитку системи в цілому» [10, с. 42]. І. Блауберг, В. Садовський та Е. Юдін [463], врахувавши цілісний характер системи, вважають, що дане поняття можна визначити через наступні ознаки: 1) система – це цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів; 2) вона утворює особливу єдність із середовищем; 3) зазвичай, будь-яка досліджувана система являє собою елемент системи більш

високого порядку; 4) елементи будь-якої досліджуваної системи часто, як правило, виступають як системи більш низького порядку.

Таким чином, система – це не лише звичайне поєднання окремих частин у єдине ціле, а певна сукупність взаємопов'язаних елементів, які утворюють особливу єдність, пов'язані певними зв'язками; крім того окремі елементи можуть виступати підсистемами відносно великої системи. Водночас зауважимо, що системність об'єкта визначається не лише кількістю елементів, а також характером системоутворюючих зв'язків і відношень між ними.

Важливим у контексті дослідження є визначення сутності системної властивості як вагомого чинника, що не лише створює, а й підтримує функціонування будь-якої системи. Системна властивість, на переконання І. Малафіїка, виникає внаслідок взаємодії компонентів системи. Так, «виникнення цієї властивості зумовлене тим, що в природі, у суспільстві, у стосунках між людьми діє закон, згідно з яким будь-який об'єкт, будь-яке тіло виявляють свої властивості тільки у взаємодії з іншими об'єктами, іншими тілами» [279, с. 63]. В. Ягупов [511] вважає системність однією із основних ознак освітнього процесу.

Власне прояви системної властивості можемо визначити у [279]: зворотному впливі на кожен компонент системи, від чого вносяться певні зміни до кожного елемента, пристосовуючи їх, тим самим, у інтересах самої системи; залежності сутності системи від складових (складу) компонентів, від того, як ці компоненти з'єднані, у якому порядку вони розміщені та як взаємодіють; неможливості зміни якої-небудь частини цілого без спричинення певних змін в інших частинах цілого; перетворенні елементів у складну конструкцію в результаті складної взаємодії; інтегративній властивості як внутрішньому вияві цілісності системи – результаті взаємодії між елементами системи; забезпеченні міцнішого зв'язку системи в цілому шляхом взаємного доповнення елементів; зміні відношень між усіма частинами, їх функціональними залежностями, що, як правило, завжди зумовлено появою у системі нових властивостей.

Звідси слідує, що зміна одного із компонентів (елементів) системи, наприклад, технології навчання, спричинить зміну сутності системи, тобто обумовить певні впливи на пошук та застосування нових методів навчання, засобів чи технології.

Зауважимо, що особливості системної властивості виявляються не лише у компонентному наповненні системи, а у ієрархічності компонентів, їхньому змістовому навантаженні, функціональній залежності, пропорційності чи послідовності змін. На підставі цього можемо зробити певні висновки: 1) «розуміння взаємозв'язку між частинами цілого допомагає не лише осмислено пізнавати дидактичні явища й процеси, а й будувати оптимальні проєкти навчання, компоненти якого, взаємодіючи в умовах практичної реалізації, забезпечують одержання ефективних якісних результатів» [107, с. 18]; 2) однією із найважливіших методологічних вимог є необхідність урахування постійних змін, розвитку елементів, які досліджуються, у результаті чого, насамперед, «функції елементів змінюються» [177, с. 35].

Водночас слушною є думка І. Малафіїка, що система «функціонує в середовищі інших систем, де вона виявляє себе як відмежована цілісна сукупність. Наявність інших систем, а отже, і зв'язків даної системи з іншими, є умовою збереження суті та форми системи» [279, с. 64], де кожна «система створюється та функціонує для виконання певної функції – характерної ознаки системи, бо саме нею одна система відрізняється від іншої» [279, с. 63]. Схоже зауважує й В. Краєвський, що система «має певну структуру, що допускає відокремлення елементів; взаємодіючи з середовищем, вона може розглядатися як елемент вищої, стосовно неї, ширшої системи; структура даної системи така, що її елементи володіють щодо неї властивостями підсистем» [235, с. 30].

Так, В. Ковальчук [210] вважає, що, базуючись на діалектичному розумінні зв'язків і відношень між усіма елементами системи, необхідно дотримуватися чітко встановлених норм (рис), які характеризують ці відношення і зв'язки та виділяє: 1) об'єктивність, тобто система повинна досліджуватися не як творіння розуму, а реально існуючий об'єкт навколишньої дійсності; 2) суттєвість, тобто системне представлення об'єкта є суттєвим за умови існування зв'язків, відношень між

елементами; 3) різноманітність зв'язків і відношень, тобто необхідно аби існували різнорівневі, варіативні зв'язки та відношення, які забезпечуватимуть системний характер об'єкта; 4) взаємність зв'язків і відношень, які забезпечують існування системи як єдиного цілого.

Зазначимо, що, досліджуючи систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, доцільно враховувати основні принципи загальної теорії систем, згідно яких випливає, що система тим ефективніша, чим вища її цілісність, під якою розуміється такий ступінь зв'язків елементів між собою, при якому зміни в одному породжують зміни в інших або ж у системі в цілому; ефективність системи залежить від ступеня її сумісності з навколишнім середовищем.

Система, яка успішно функціонує в одних умовах, може виявитися неефективною при перенесенні в інші; ефективне функціонування системи залежить від її оптимізації, під якою розуміється ступінь відповідності організаційного компонента меті, для досягнення якої вона створена. Водночас, оптимальність, досягнута в одних умовах, може не й відбутися в інших [13, с. 13]. Окрім того, на переконання Л. Шіпіліної варто враховувати специфічні принципи великих систем, а саме [504, с. 3–5]: інтегративність; емерджентність – розв'язання внутрішніх протиріч підсистем як процес розвитку та зміст управління; синергетичність (синергія) – односпрямованість дій на посилення кінцевого результату; ступінь впорядкованості, самоорганізації великих підсистем; мультиплікативність – множення позитивних і негативних ефектів; цілісність – загальна властивість системи; відособленість як ізолюваність й автономність; централізованість – співвідношення централізації та децентралізації управління в системі; адаптивність – здатність пристосовуватися до змін щодо внутрішніх і зовнішніх умов. Дослідниця переконана, що ці принципи проявляються в комплексі й одночасно та, зокрема, можуть змінюватися залежно від мети дослідження.

У контексті дослідження окресленої проблеми важливим є поняття «педагогічна система», яку науковці [9] тлумачать як систему, що описує основні зв'язки та відношення, структуру й організацію об'єкта; систему, що

характеризується цілеспрямованим функціонуванням щодо розвитку студента, особливими структурами, зв'язками та відносинами між її елементами [470]. Так, Н. Кузьміна, окресливши теоретичні основи поняття «педагогічна система», тлумачить її як «множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей» [289, с. 11]. Окрім того, дослідниця розмежовує поняття структурних і функціональних компонентів: «структурні компоненти – це головні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких, відповідно, утворює ці системи та відрізняє від усіх інших (не педагогічних) систем» [289, с. 11–12]. «Функціональні компоненти – це стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, які виникають в процесі діяльності керівників, педагогів, тих, хто навчається; вони обумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем, і як наслідок, стійкість, життєстійкість, виживання» [289, с. 16].

Варто зауважити, що дослідниця кожний функціональний компонент розглядає як відповідну суму дій, тобто в основу виокремлення компонентів покладено відповідний вид діяльності. І як слушно зауважує А. Кузнєцова, «виокремлення «структурних компонентів» Н. Кузьміною, можна співвіднести з методологічною процедурою опису будови системи, а визначення «функціональних компонентів» – з процедурою опису структури педагогічної системи як поліструктурної та полісистемної» [253, с. 87–88]. Водночас В. Кушнір [257] переконаний, що компоненти педагогічних систем розвиваються різними темпами, що означає кількісні й якісні відмінності, пов'язані з рухом та розвитком.

Так, В. Беспалько трактує педагогічну систему як «певну сукупність взаємопов'язаних методів, засобів і процесів, необхідних для організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із певними якостями» [35, с. 6]. На переконання науковця, всі педагогічні явища, що виникатимуть, матимуть логічне пояснення в структурних змінах елементів педагогічної системи, їхніх якостей, характеру зв'язків між ними. Взаємопов'язаними компонентами педагогічної системи є: «педагоги і вихованці (суб'єкти), зміст освіти та матеріальна база (засоби)» [428, с. 131].

Окрім того, В. Беспалько акцентує на специфіці педагогічних систем, оскільки в них відбуваються педагогічні процеси. На підставі цього науковець визначив педагогічну систему, як систему керування педагогічними процесами [34, с. 25]. Водночас управління дослідник розглядає як «певний вплив на систему з метою підтримки чи зміни її алгоритму функціонування» [34, с. 107]. Схожою до позиції В. Беспалька є трактування системи О. Глузманом, який стверджує, що педагогічний процес в закладі вищої освіти є цілісною науково-освітньою системою, для якої характерні взаємозв'язок, єдність функціонування, внутрішня впорядкованість компонентів і специфічні взаємовідношення між ними. Ця система має «специфічний зміст, структуру та функції» [137, с. 101–102].

Досить розлогу характеристику педагогічних систем репрезентує В. Якунін. Зокрема, вченим зауважено, що всі педагогічні системи є відкритими, динамічними, оскільки вони функціонують у постійно змінних умовах зовнішнього оточення, зміни внутрішніх станів системи, що спричинені різними чинниками. Так, у будь-якій педагогічній системі освітній процес відбувається в умовах постійних змін цілей і змісту навчання залежно від соціокультурних умов, розвитку громадянського суспільства й освітньої політики держави, зростання нової наукової інформації, на підставі якої формується зміст освіти, вдосконалюються форми і методи навчання, постійно поновлюється контингент тих, кого навчають, і тих, хто навчає [514, с. 7]. За В. Якуніним [514], педагогічні системи – реальні (за походженням), соціальні (за субстанціональною ознакою), складні (за рівнем складності), відкриті (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем), динамічні (за ознакою змінності), вірогідні (за способом детермінації), цілеспрямовані (за наявністю цілей), самокеровані (за ознакою управління).

З огляду на зазначене вище, можемо стверджувати, що система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів є складною системою. Крім того, у системі забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів виокремлюємо дві підсистеми – зовнішню та внутрішню системи. Кожна із систем базується на визначених елементах, які пов'язані функціональними зв'язками,

відношеннями, має свої особливості та безпосередньо впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів (рис. 1.1).

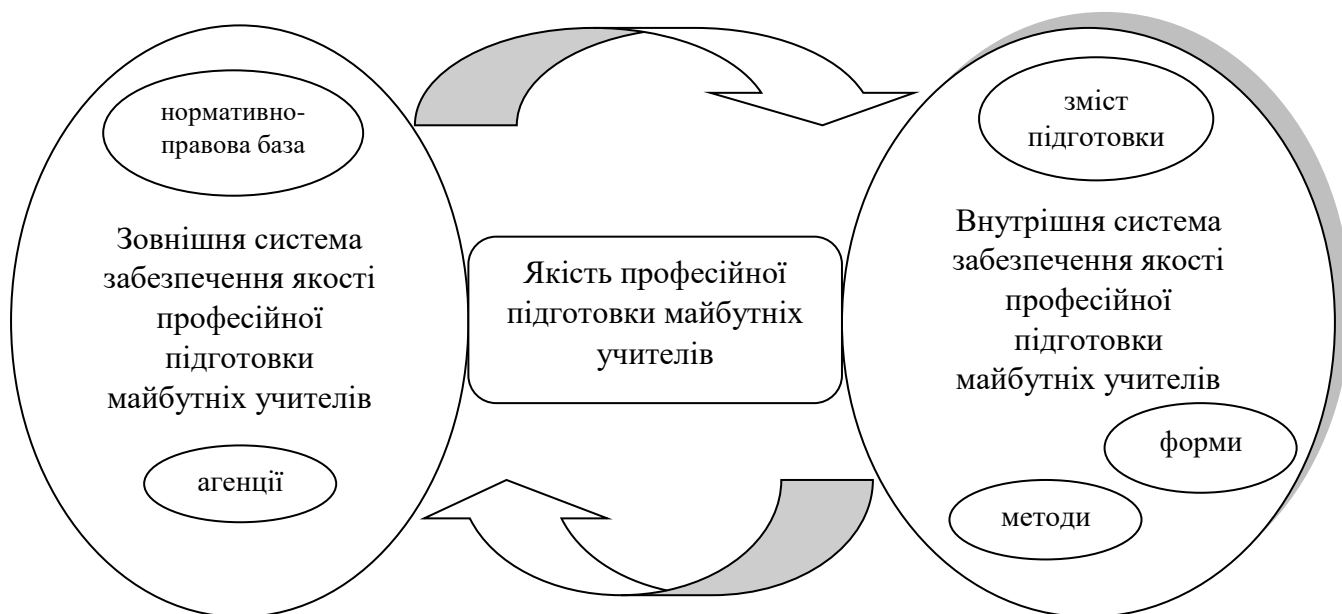


Рис. 1.1. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів

Власне нам імпонують підходи Є. Барбіної [29], яка розглядає професійну підготовку майбутніх учителів як складну психолого-педагогічну систему з притаманним тільки їй змістом, ієрархією структурних елементів, формами відносин, причинно-наслідковими зв'язками, взаємодією об'єкт-суб'єктних і суб'єкт-суб'єктних взаємодій, особливостями освітнього процесу, способами вирішення локальних та системних суперечностей. Дослідниця виділяє чотири аспекти зазначеної системи, а саме: процесуальний, функціональний, змістовий, теоретико-методологічний. У процесуальному аспекті ця система реалізується поетапно, підлягаючи загальній логіці професійної підготовки – реалізації системоутворюючої мети формування особистості майбутнього вчителя. У функціональному аспекті ця система складається з виховної, освітньої й управлінської підсистем, які реалізують у ході професійної підготовки відповідні функції. У змістовому аспекті як уся система в цілому, так і окремі її підсистеми, послуговуються принципами, змістом, формами, методами. У теоретико-методологічному аспекті система професійної підготовки майбутніх учителів представляє собою окрему галузь педагогіки вищої школи.

Зауважимо, що ефективність професійної підготовки майбутніх учителів, а також її якість детермінується умовами, в яких функціонує освітня система [440, с. 163]. На дієвість системи професійної підготовки майбутніх учителів чимало впливає та обставина, що організація й управління освітнім процесом у закладах вищої освіти, де відбувається процес підготовки фахівців, здійснюється спільно адміністрацією, науково-педагогічними працівниками, а також із залученням студентів, що, безумовно, підвищує відповідальність усіх суб'єктів освітнього процесу за забезпечення її якості [83, с. 28].

Погоджуємося з думкою А. Андрєєва, який піддає критиці уявлення керівництва закладів вищої освіти щодо першочергового забезпечення матеріальної й інформаційно-комунікаційної бази освітнього закладу з метою покращення рівня підготовки майбутніх фахівців. Науковець вважає, що це є типовою помилкою «ігнорування системного підходу, який вимагає враховувати принаймні канонічної педагогічної системи, що включає у себе зміст навчання, викладачів, студентів, технологічну підсистему, що поєднує у собі засоби, методи і форми» [10, с. 183]. Заклад вищої освіти – це система, яка працюватиме злагоджено лише в умовах повноцінного функціонування кожного свого елементу, а не лише окремих частин.

На переконання науковців [193] основними методологічними компонентами системного підходу є три площини дослідження систем – предметна, функціональна й історична. Системний підхід дозволяє пояснити взаємодію між частинами та цілим, встановити певні закономірності для різних педагогічних явищ і процесів [448, с. 350]. С. Важинським [115], П. Гусак [156], В. Загвязинським [177], М. Прокоф'євою [371] визначено головні принципи системного підходу, які подано у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Головні принципи системного підходу

Принцип	Характеристика
Цілісності	Обумовлюється діалектичним розумінням природи у її внутрішніх зв'язках і залежностях, єдністю цілого та частини в одночасній їх протилежності

Продовження таблиці 1.1

Структурності	Передбачає необхідність опису внутрішньої організації, структури, тобто визначення компонентів системи, зв'язків і залежностей між ними
Інтегративності	Полягає у тому, що кожний компонент системи існує як такий лише умовно, оскільки постійно перебуває у безперервному зв'язку з іншими компонентами і без них як елемент цілого функціонувати не може
Ієрархії	Вказує на те, що кожна система в одних випадках – підсистема системи більш високого порядку, а в інших – кожний компонент системи виступає як підсистема
Зовнішньої обумовленості	Визначає, що кожна система може існувати лише у взаємодії із середовищем, в якому вона функціонує, виступаючи ведучим активним компонентам такої взаємодії
Глобальної мети	Вибір мети є стрижневим у взаємодії компонентів системи, які повинні спрямовуватися на досягнення генеральної (глобальної) мети. З огляду на це потрібно оцінювати всі зміни, вдосконалення та управління системою
Розвитку	Допускає врахування змінності системи, її здатності до розвитку, накопичення відомостей з урахуванням динаміки розвитку середовища
Невизначеності	Базується на врахуванні ймовірності настання тієї чи іншої події з прогнозуванням можливих наслідків. Дослідження будь-якого педагогічного явища може бути повним лише при включенні його в умови практичної реалізації
Децентралізації	Визначається як розумний компроміс між повною централізацією системи та здатністю реагувати на вплив зовнішнього середовища окремими частинами системи. Співвідношення між централізацією і децентралізацією визначається метою та призначенням системи. Повністю централізована система є негнучкою, неспроможною швидко реагувати і пристосовуватися до змінних умов

Використання системного підходу у ході дослідження проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів дає можливість окреслити головні елементи системи, визначити критерії порівняння, взаємозв'язки усередині системи, зовнішні зв'язки та фактори впливу.

Власне особливість застосування системного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості полягає у тому, що вимагає дотримання ряду умов [169]: вибір у кожному конкретному випадку певного критерію, згідно з яким можна оцінювати ефективність даної педагогічної системи або окремих дій; представлення моделі можливої діяльності викладачів різного рівня майстерності, з яких вибираються найефективніші; врахування об'єктивних і суб'єктивних чинників, що сприяють або не сприяють професійному становленню вчителя.

На переконання науковців [497], саме системний підхід дозволяє розглядати базову педагогічну освіту вчителя у закладі вищої освіти як складну та водночас динамічну систему, якій властиві певні функції, що забезпечують їй стійке існування: 1) внутрішні (дидактична, виховна, рефлексивна, комунікативна, діагностична, інформаційна), які відображають можливості самої системи базової педагогічної освіти, взаємозв'язок і взаємозалежність її окремих компонентів; 2) зовнішні (координувальна та інтегрувальна), що виражають відношення базової педагогічної освіти до інших компонентів системи професійно-педагогічної підготовки, їх взаємодію і закономірні зв'язки.

Як зазначають дослідники [169] системний підхід «дозволяє задати єдину логіку побудови і розгортання не тільки кожної окремої дисципліни, але й зміст всієї підготовки фахівця в закладі вищої освіти. Водночас охоплюються всі основні напрямки освітнього процесу – від постановки цілей і конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності роботи нових навчальних систем. Останнє і являє повний технологічний цикл підготовки майбутнього вчителя» [169, с. 12].

Отже, на основі значеного вище вважаємо, що якість професійної підготовки майбутніх учителів може бути забезпечена на системних засадах, потребує розгляду визначеної проблеми на таких рівнях [83]: 1) соціально-педагогічному, який

визначає орієнтацію в глобальних, стратегічних цілях системи освіти та забезпечення відповідно до цього цілей змісту. На глобальному рівні повинна бути здійснена педагогічна інтерпретація (переосмислення) державного замовлення, що забезпечується через побудову повної якісної моделі майбутнього фахівця (особистісної та діяльнісної); вирішувати також завдання відбору оптимальних стратегій управління закладами вищої освіти, які забезпечують втілення головної мети в практику освітньої діяльності; 2) організаційно-педагогічному, що встановлює принципи навчання і виховання, найбільш ефективні форми, методи. На цьому рівні глобальна мета трансформується в системи проміжних цілей, що відповідають певним етапам підготовки фахівців. Це призводить до вдосконалення освітніх програм, навколо яких вибудовується нова педагогічна система професійної підготовки, формування особистості майбутнього вчителя; 3) конкретно-педагогічному – конкретизується дієвість визначених педагогічних засобів у реальних умовах навчання, з конкретними студентами. Саме на цьому рівні безпосередньої взаємодії під час вирішення оперативних завдань і відбуваються головні події життя у закладі вищої освіти (реально забезпечується професійна підготовка). Важливим напрямом підвищення її ефективності й якості є вдосконалення професійної майстерності викладачів і розвиток творчих здібностей студентів.

Наголосимо, що саме системний підхід є важливою теоретичною передумовою дослідження проблем вищої школи з огляду на те, що він передбачає творення особистості в її цілісності, інтегрування всіх механізмів і зв'язків, що необхідні для ефективного формування майбутнього вчителя. Системний підхід до розгляду освітніх явищ і процесів, запроваджений до такого феномена як підготовка майбутніх учителів, дозволяє виділити її властивості, притаманні будь-якій подібній системі: «відкритість, динамічність, цілеспрямованість, багатофункціональність, розвивальність, самокерованість, самовдосконалення» [219, с. 212].

Таким чином, з позицій системного підходу професійна підготовка майбутніх учителів – це система з притаманним їй змістом, ієрархією структурних елементів, причинно-наслідковими зв'язками, суб'єкт-суб'єктною взаємодією, особливостями

освітнього процесу. Проблема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів має вивчатися на засадах системного підходу, оскільки потребує системного аналізу зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, виявлення множини елементів, встановлення, впорядкування зв'язків між ними, виділення системоутворюючих зв'язків, які забезпечують об'єднання різних елементів у систему.

1.2. Порівняльний аналіз базових понять дослідження у науковому просторі Республіки Польщі та України

Інтеграційні освітні процеси, що відбуваються на теренах європейських країн, спрямовані на консолідацію зусиль урядів розвинутих держав для впровадження освітніх реформ з метою підвищення конкурентоспроможності європейської системи освіти у світовому освітньому просторі, а також виведення освітніх систем на новий якісний рівень. Поступ країн-членів Європейського Союзу на шляху вдосконалення системи освіти доводить, що стати повноправним членом європейської спільноти, повноцінним учасником глобальної політики, культури й економіки може лише та країна, яка зуміє адекватно реагувати на цивілізаційні виклики, потреби сучасних ринків праці, зможе творити власну освітню систему, засновану на передових технологіях, дослідженнях, кращих світових зразках і практиках.

Модернізація вітчизняної освітньої системи, її входження до світового й європейського освітнього простору зумовлює запит на порівняльні дослідження та віднаходження перспективних траєкторій щодо впровадження інтеграційних процесів в українські реалії. Проголошення головним пріоритетом національної освітньої політики — якість освіти, зумовлює формуванню нової освітньої вітчизняної парадигми з позицій відповідності сучасним світовим стандартам. Саме порівняльно-педагогічні дослідження позиціонуються як дієвий інструмент досягнення українською системою освіти світових стандартів якості. Практична користь від цього полягає у кращому розумінні власної освіти [118]. І як слушно

зауважує О. Локшина, «розгляд освітнього феномена в різних аспектах стає головним правилом у порівняльних дослідженнях» [265, с. 12].

Базовими поняттями, які формують науковий тезаурус дослідження та потребують уточнення в контексті порівняння є «освіта» («oświata» / «edukacja»), «якість» («jakość»), «якість освіти» («jakość oświaty» / «jakość edukacji»), «підготовка» («kształcenie»), «професійна підготовка» («kształcenie zawodowe»), «якість підготовки» («jakość kształcenia»).

Поняття «освіта» є одним з фундаментальних досліджуваних понять, яке наскрізно проходить через окреслену проблему, охоплює весь процес і результат підготовки майбутніх учителів. Як слушно зауважено Ю. Грищук [451, с. 5], у польському освітньому просторі для визначення «освіти» вживають два терміни: «oświata» і «edukacja». Поняття «едукація» («edukacja») часто відносять до процесу навчання. Для нас звично вживати поняття «освіта». Власне «едукація» («edukacja») – це надзвичайно місткий термін, трактується різними способами. Величезна різноманітність визначень, серед іншого, впливає з того, що його сприйняття та опис досить змінився за останні кілька десятиліть. Так, ще до кінця 1960-х років поняття «едукація» («освіта») означало викладання / навчання чи передачу знань [799]. Навчання відбувається переважно в освітніх закладах, де вчитель / викладач відіграє провідну та домінуючу роль, надаючи учням / студентам «заздалегідь визначений контент» [799, с. 11]. Так, едукацію трактують як «дію, яку впроваджує чи ініціює одна чи кілька осіб, метою якої є внесення змін у знання, вміння та ставлення особистості, груп та колективів. У цій діяльності центральною фігурою є едукатор – людина, яка працює на зміни, яка стимулює та зміцнює навчання та проектує діяльність, спрямовану на досягнення цих змін» [646, с. 22].

Водночас, зазначимо, що поняття «edukacja» є більш вживаним та поширеним у колах польських науковців.

Освіта, як міждисциплінарний та суспільний феномен, відіграє важливу роль на сучасній світовій арені. Поняття «освіта» важко визначити, оскільки воно охоплює дуже широку область педагогічних явищ. Традиційно освіта означала процес

набуття знань, умінь і навичок, і тим самим «формування інтелектуальної сфери людської особистості» [644, с. 29].

Як слушно зауважив Й. Щепанський (J. Szczepański), система освіти є однією з соціальних підсистем, яка різнобічно пов'язана з життям і функціонуванням даного суспільства [793]. Власне соціальний аспект освіти влучно виражено Р. Квеціньською. (R. Kwiecińska), яка зазначає: «освіта – система дій, процесів і станів, які сприяють розвитку особистості, а розвиток є окреслений через краще розуміння себе та відносин зі світом, ефективним контролем власної поведінки» [673, с. 22].

Відомий польський дослідник проблем освіти В. Оконь (W. Okoń) [721] під поняттям «освіта» розуміє діяльність, яка спрямована на реалізацію конкретних освітньо-виховних цілей для забезпечення всебічного розвитку особистості й її успішного існування у суспільстві, культурні зв'язки, що єднають історичне минуле і сьогодення із вибудовою благополучного майбутнього.

Досить широко поняття «освіта» трактує Й. Щепанський (J. Szczepański), а саме [793]: освіта – це великий комплекс освітніх закладів, соціальних груп, інституцій, організацій, а також ідей та ціннісних систем, що слугують «просвітництву», тобто передачі знань про світ, людей та цінності для усіх членів суспільства, передусім для дітей та молоді; освіта – сукупність найрізноманітніших та складних видів діяльності, що в рамках установ та організацій надаються членам суспільства у вигляді конкретного змісту знань і цінностей; освіченість, або ж духовність людей, знання окремих громадян, що виявляються у їхній професійній діяльності, різних сферах суспільного життя, зокрема в активній участі у культурній, політичній та економічній сферах.

Освіта, згідно з виданням «Ілюстрована універсальна енциклопедія» (Ilustrowana Encyklopedia Powszechna), – «це дія, мета якої полягає у введенні людини у світ цінностей через навчання, підготовку, формування та виховання відповідно до моделей наслідування і цілей, які є панівними у певному суспільстві» [624, с. 250]. Представлені погляди щодо розуміння освіти, як цілеспрямованої дії на особу для передачі кращих зразків, безумовно, є актуальними для кожного суспільства.

Впродовж історичного поступу метою освіти було формування знань, умінь та навичок. Однак, із суспільними змінами та бурхливим соціальним розвитком, розширюється мета освіти відповідно до ієрархії цілей, а саме: трансляції знань, як головного завдання, «доповнюється формуванням соціальних відносин» [647, с. 16]. Отже, освіта – це «безперервний процес передачі знань, навичок, цінностей та норм поведінки (перебування) в соціумі, культурного надбання за допомогою мережі соціальних інститутів» [743, с. 149].

На розвитковий та ціннісний вплив освіти на людину наголошує З. Квечінський (Z. Kwieciński), стверджуючи, що освіта – «це загальний вплив на особистість та групи людей, що сприяє такому їхньому розвитку, внаслідок якого вони стають найбільш свідомими та креативними членами соціальної, культурної та національної спільноти, здатними до активної самореалізації та самовдосконалення» [674, с. 89].

Водночас Б. Сліверський (B. Sliwerski) зазначає, що «освіта виконує дві основні функції: соціалізацію та позбавлення. Перша – полягає в соціалізації людської особистості, а друга – зводиться до звільнення людей від соціального й екологічного домінування, виходу за рамки статусу-кво. З одного боку, освіта є фактором формування ідентичності людини, а з іншого – неодмінною умовою її природного та творчого розвитку» [565]. М. Арчер і Т. Вілк (M. Archer, T. Wilk) [835] зауважують, що функціонування системи освіти є одним із найважливіших питань сучасності. «Освіта, як і суспільство, сповнена суперечностей та парадоксів, існує, щоби поєднувати різні цілі та тенденції, забезпечувати наступність та зміни, заохочувати одночасно до конформізму та інновацій» [568].

Отже, поняття «освіта» у польському науковому просторі визначається як:

- 1) усі процеси та взаємодії, метою яких є зміна людей, особливо дітей та підлітків, відповідно до ідеалів та освітніх цілей, що склалися в даному суспільстві [720];
- 2) безперервний процес передачі знань, навичок, цінностей та норм перебування в соціумі, культурного надбання «за допомогою мережі соціальних інститутів» [743, с. 149];
- 4) соціальна цінність, капітал та надія, а також «значуща місія щодо втілення окреслених завдань» [534, с. 111].

Також польські дослідники в галузі освіти зауважують, що у даний час в ієрархії цілей освіти покладено не енциклопедичну ретрансляцію знань, а формування гармонійної особистості, яка вирізняється такими рисами як: «активність, уява, критичність, здатність до інтелектуальної самостійності та безперервної освіти, освіти впродовж життя» [647, с. 16]. З огляду на це слушною є думка К. Денека (K. Denek), що освіта належить до сектора державних послуг, а також є важливим елементом у структурі кожної сучасної країни, без якого вона не змогла б ефективно функціонувати. «Ефективні та дієві дії цього сектора безпосередньо впливають на добробут суспільства та якість життя» [576, с. 49].

Якість освіти стає головним пріоритетом освітньої політики кожної держави. Багато наукових праць польських дослідників присвячено проблемам якості в освітній галузі, проте щодо визначення самого поняття «якість» («jakość») більшість науковців (Р. Собчак, М. Вуйчицька, Е. Скшипек, А. П'ясецька, М. Домброва-Шефлер, А. Краєвська (R. Sobczak, M. Wójcicka, E. Skrzypek, A. Piasecka, M. Dąbrowa-Szeffler, A. Krajewska)) дійшли консенсусу, що однозначне тлумачення цієї категорії є досить складним завданням.

У сучасному цифровому суспільстві категорія «якість» присутня в усіх сферах людської діяльності (від якості товарів і надання послуг, інформаційно-комунікаційних технологій до якості життєдіяльності й освіти).

Якість – фундаментальна категорія, яка визначає всебічність світобудови, соціального устрою та діяльності людей. Якість, як філософська категорія, вперше проаналізована Аристотелем [22], а у контексті буття досліджена Гегелем [134].

Дослідники зазначають, що під час визначення поняття «якість освіти» виникають різні контекстні проблеми, оскільки концепцію якості складно адаптувати до потреб освіти. Як слушно зауважує Й. Блажейовський (J. Włazejowski) [544] «якість» належить до модних слів; як поняття, є не до кінця визначеним та однозначним, має багатовимірний, багатопоточний і багатогранний характер. На переконання Ф. Мрочко (F. Mroczko), категорію «якість» потрібно розглядати всебічно, сучасне розуміння якості – це спосіб мислення, який призводить до пошуку «найкращих систем комплексного контролю якості» [707, с. 21].

Освіта, як і будь-яка інша діяльність, підпорядковується правилам вимірювання, оцінювання її якості, зокрема в контексті якості наданих послуг. Усі учасники (студенти, викладачі, працедавці, інші зацікавлені сторони), які залучені в систему освіти чи організовують освітню діяльність, проводять (прямо чи опосередковано) оцінювання її якості. Звичайно, що оцінювання якості освіти є досить складним процесом. Відразу перевірити освітні результати складно, оскільки їх можна оцінити лише після завершення хоча б певного часового відрізка освітнього процесу. Навіть безпосередні учасники освітнього процесу зможуть оцінити результати підготовки лише через певний проміжок часу, та зазвичай, «не відразу після закінчення циклу навчання й одержання диплому» [689, с. 72].

Цікавими є роздуми щодо аналізу феномену «якості» А. Краєвської (A. Krajewskiej), яка, акцентуючи увагу на словах Роберта Пірсіга, пише: «Якість ... ти знаєш, що це таке, і водночас ти не знаєш» [658, с. 189]. Власне ця ідея посиляється на філософське оцінювання якості, в якій підкреслюється, що вона (якість) трактується як «властивість, що визначає природу об'єкта, термін, який використовується, коли природу об'єкта неможливо точно визначити, а лише охопити загальним шляхом за допомогою інтуїції» [639, с. 149].

Як стверджують А. Краєвська (A. Krajewska) та Х. Мізерек (H. Mizerek), якість може бути [658, с. 193–194; 704, с. 19]: 1) потрактована як досконалість; 2) описана в контексті результатів навчання; 3) описана на основі результатів аудиту – огляду (контроль, відвідування); 4) проаналізована в аспекті місії; 5) потлумачена як культура; 6) описана як трансформація.

Як зазначає Х. Мізерек (H. Mizerek) [704], якщо якість, виражена в досконалості, то вона не є чимось даним, але лише чимось заданим. «Якість, що розуміється як досконалість, дає змогу акторам освітньої сцени сформулювати запитання про те, як досягти цінностей, оптимально передати суть, завдання, функції освіти» [704, с. 20]. Оцінювання якості на основі перевірки й інтерпретації результатів навчання вимагає достовірних та точних даних зовнішніх та внутрішніх досліджень. За таких умов іноді буває складно зібрати інформацію про якість викладання та навчання.

Якість, описана на основі аудиту, контролю чи відвідування є добре відомою практикою в освітній галузі. Х. Мізерек (H. Mizerek) стверджує, що якість роботи освітніх закладів має визначатися не лише «клієнтами школи», а також із залученням незалежних експертів. Власне на підставі їх досліджень надаються сертифікати якості або проходить акредитація (як результат).

Цікавим є погляд на якість, з точки зору місії. Передбачається, що кожен освітній заклад визначає свою місію з урахуванням власної специфіки та контексту. Критерії оцінювання якості його діяльності мають обов'язково це враховувати. Висока якість зводиться до відповідності діяльності цілям та цінностям, які записані у місії [704].

Схожим є трактування якості, як культури, що змушує «акторів освітньої сцени» дивитися на цінності, які «створять» повсякденне життя освітнього закладу. Зокрема, Й. Брдулак (J. Brdulak) [549] пов'язує якість з цілісною організацією (організаційною культурою), яка представлена двома культурами в університеті – культурою корпоративною та культурою академічною.

Якість, що трактується як трансформація, зосереджується на процесах змін, які відбуваються у свідомості студентів під час перебування в закладі освіти. Зміни можуть стосуватися сфери знань та вмінь, а також ставлення та цінностей [704].

Зауважимо, що із невпинним проникненням ринкових відносин в освітню галузь, варто вести мову про «освітні продукти», як такі, що можуть підпадати під опис вимог ринку та власне можливістю бути конкурентоздатними відносно рівня своєї якості. Як зауважують Й. Лунарський (J. Łunarski) та А. Заяц-Плетія (A. Zając-Pletia) в освіті поняття «продукт» може визначати [688, с. 23–24]: 1) випускник, що завершує навчання та отримує диплом із додатком (*sylwetka absolwenta*), у якому є опис загальної характеристики його знань, вмінь, компетентностей; 2) кожна освітня послуга, яка провадиться для студентів, зокрема проведення лекцій, лабораторних чи практичних занять, система оцінювання; 3) поглиблення знань і вмінь студента, які надалі допоможуть реалізуватися у суспільстві чи у виборі майбутньої професії.

На підставі аналізу наукових джерел можемо констатувати, що багато польських дослідників вказують на складність визначення категорії «якість»

стосовно освіти. Така ситуація зумовлена, перш за все, специфікою вищої освіти, яка системно відрізняється від гравців ринку. Зокрема, у випадку вищої освіти, відмінність полягає в тому, що [636]: знання, що одержуються як хороший товар й набуваються, коли споживаються (власне студент, який лише починає вчитися, формує думку про специфіку освітнього продукту); студент має обмежений досвід, оскільки навчається в одному університеті, а тому йому складно порівнювати освітні послуги; витрати на зміну напрямку навчання або університету є високими.

Водночас, якщо якість освіти перевести у площину ринкових відносин, оскільки вона є вжитковим нематеріальним продуктом та створюється за допомогою людської праці з метою задоволення потреб споживачів, то, як стверджує Д. Восік (D. Wosik) [845], освіта – це послуга, яку можна віднести до універсальних ознак і характеристик, що стосуються освітнього процесу. На переконання А. П'ясецької (A. Piasecka), якість у відношенні до вищої школи визначається як «ступінь відповідності наданих освітніх послуг до вимог клієнтів (одержувачів освітніх послуг)» [738, с. 410].

Так, П. Грудовський, К. Левандовський (P. Grudowski, K. Lewandowski) [614] поняття «якість освіти» визначають як ступінь виконання вимог щодо впровадження освітнього процесу та його результатів, які визначені зацікавленими сторонами (стейкхолдерами) із врахуванням внутрішніх та зовнішніх умов.

Зокрема М. Єлонек (M. Jelonek) та Й. Скржиньська (J. Skrzyńska) [636] переконані, що якість вищої освіти полягає у досконалості, відсутності помилок підготовки, досягнення цілей, постійному розвитку, визначення та задоволення очікувань і потреб клієнтів. Проте, як зауважують дослідники, доцільно звернути увагу на «визначення потреб та очікувань клієнтів, як відправну точку для розроблення освітнього продукту чи послуги» [636, с. 19]. На цей аспект якості стосовно освіти також вказують Й. Телеп (J. Telep) та З. Войцеховський (Z. Wojciechowski), а саме, «з різних визначень якості, які виникли за останні кілька десятиліть, цікавими з точки зору використання в освіті будуть ті, які апелюють до дотримання вимог та задоволення очікувань зацікавлених сторін» [812, с. 20].

Саме щодо такого підходу розуміння якості в контексті освіти, А. Росул (A. Rosół) [760] запропонував поняття «якість підготовки», оскільки, як підкреслює дослідник, воно безпосередньо відноситься до часу навчання і пов'язане з реалізацією безпосередніх очікувань студентів від університету. «Оскільки світ, в якому ми живемо, є надзвичайно динамічним, перед вищою освітою постають завдання щодо задоволення очікувань студентів та виклики перед непередбачуваним майбутнім. Якість освіти доцільно розуміти як ступінь відповідності підготовки студентів до викликів і завдань майбутнього» [760, с. 20].

Як слушно зауважують І. Станець (I. Staniec), А. Депта (A. Depta) та С. Флашевська (S. Flaszewska) [784], якість вищої освіти є однією з найбільш характерних особливостей університету, що має постійно розвиватися на все більш конкурентних освітніх ринках.

Водночас М. Бугдол (M. Bugdol) [552] переконаний, що якість вищої освіти має розглядатися з перспективи ефективності освіти, освітньої практики; є основою високої професійної кваліфікації, що дасть у майбутньому можливість людям керувати своєю професійною кар'єрою.

Так, А. Шопа (A. Szopa), вказує на ряд особливостей, які характеризують якість освіти, а саме [802]: 1) унікальність – заходи, що пов'язані із реалізацією стратегічних цілей університету, вибудова конкретної позиції університету, яка вирізняє його серед інших; 2) досконалість – підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, удосконалення методів та форм навчання, оцінювання, модернізація освітніх програм; 3) виконання заявлених функцій – якісні заходи, пов'язані із задоволенням потреб зовнішніх зацікавлених сторін; 4) якісна діяльність – співвідношення витрат та інвестицій; 5) трансформація – організація, пов'язана із управлінням, що зумовлено змінами покликаними сприяти покращенню якості освіти.

Нам імпонує думка М. Вальчак (M. Walczak) [826, с. 34], яка стверджує, що мірилом якості вищої освіти повинні бути думки працевластуваних щодо якості компетентностей випускників.

Різнобічно досліджуючи проблему якості освіти, М. Домброва-Шефлер (M. Dąbrowa-Szefler) вказує на різні підходи щодо визначення поняття «якість освіти» / «якості підготовки» (в залежності від контексту), а саме [566, с. 108]:

- якість як досконалість (excellence) – це визначення того, що університети мають гарантувати високий рівень якості («нульові дефекти» / «zero wad») шляхом впровадження внутрішньої дієвої системи оцінювання;
- якість як унікальність – це означає, що забезпечена відповідність комплексу мінімальних стандартів;
- адекватність цілям – спрямованість процесу підготовки на заявлені цілі навчання;
- ефективність як співвідношення результатів навчання до витрат (вимірювання витрат і результатів);
- трансформація, яка означає якісну зміну через демократизацію освітнього процесу.

Варто зауважити, що освіта як феномен та специфічна сфера діяльності є предметом розгляду та дослідження багатьох наук, зокрема й економіки, яка активно оперує такою категорією як «якість». Так, розглядаючи освітні послуги, як суспільний товар, що мають споживчу вартість, яка може бути виражена якістю, зокрема глибиною, повнотою, характером наданих знань.

Освітні послуги – цілеспрямований систематичний процес передачі та отримання знань, інформації, вмінь і навичок, а також результат інтелектуального, культурного, духовного, соціально-економічного розвитку суспільства та держави [28, с. 97]. Освітня послуга – це «організований процес навчання для одержання необхідних знань, навичок і вмінь» [8, с. 157]; «специфічний товар, що являє собою сукупність навчальної та наукової інформації, яка передається студенту у вигляді системи знань та практичних вмінь і навичок, за умови успішного засвоєння якої студент отримує відповідну кваліфікацію» [171, с. 173].

Отже, можемо стверджувати, що у процесі здобування освіти надаються освітні послуги певної якості. Якість послуг, за даними Міжнародної організації зі стандартизації – «це здатність послуги задовольнити відомі та очікувані потреби

людей, які користуються послугою» [294, с. 69]. К. Лісецька (K. Lisiecka) якість освітніх послуг визначає, як сукупність релевантних особливостей та ознак, що є вирішальними у здатності до задоволення реальних, очікуваних запитів і потреб учасників освітнього процесу [684, с. 56]. За А. Пабіаном (A. Pabian) [729] якість освітньої послуги – це ступінь задоволення потреб і запитів студентів, що забезпечується дидактичною та позадидактичною діяльністю освітнього закладу.

Погоджуємося з думкою науковців, що окрім якості освітніх послуг, важливими вимогами щодо забезпечення якості вищої освіти є [540]: 1) створення ефективної організаційної структури вищої школи; 2) соціальні умови для науково-педагогічних працівників; 3) адміністративна підтримка, адміністративне обслуговування, що функціонує у різних підрозділах закладу вищої освіти; 4) злагоджена й узгоджена робота інститутів, деканатів, кафедр, що входять в організаційну структуру закладу вищої освіти; 5) відповідна документація для визнання статусу закладу вищої освіти, а також забезпечення відповідного трансферу зовнішньої взаємодії; 6) розробка навчальних програм та їхня поточна верифікація; 7) підготовка допоміжних навчальних матеріалів для реалізації навчальних програм; 8) кваліфікований викладацький персонал; 9) використання сучасних технологій, методів, засобів навчання; 10) високий рівень виконання дослідницьких робіт; 11) ефективність зворотного зв'язку; 12) внутрішня та зовнішня комунікація; 13) вдосконалення методів, що сприяють покращенню освітніх процесів, ефективному функціонуванню закладу вищої освіти; 14) науково-дослідницька діяльність викладачів і студентів.

Наступні поняття, які важливо розглянути у контексті нашого порівняльного аналізу – «kształcenie», «kształcenie zawodowe», «kształcenie nauczycieli». Для українського освітнього простору аналогами даних понять виступають – «підготовка», «професійна підготовка / професійна освіта», «підготовка вчителів». Варто зауважити, що поняття «kształcenie nauczycieli» є спорідненим за змістом до українського терміну «педагогічна освіта», оскільки в польському науковому просторі не вживають цього терміну.

Отже, поняття «підготовка» («kształcenie») польськими дослідниками визначається як: 1) сукупність дій та процесів, що дають змогу людям пізнати природу, суспільство та культуру, з метою подальшої трансформації; певні досягнення у всебічному фізичному та розумовому розвитку, талантах, захопленнях, переконаннях, поглядах, а ще «здобування професійних кваліфікацій» [723, с. 146]; 2) об'єднання дій, заходів, процесів, методів впливу на певних осіб чи групи людей для забезпечення загальної середньої освіти чи «набуття ними компетентностей, певної кваліфікації» [593, с. 246]; 3) підготовка до життєдіяльності на основі розвитку розумових здібностей, талантів, інтересів, набуття кваліфікацій, навичок самонавчання; формування особистості «через вироблення особистісного і творчого ставлення до моральних, соціальних, пізнавальних, мистецьких та релігійних цінностей» [721, с. 191]; 4) діяльність, а також «бажаний стан, тобто мета освіти і результат» [644, с. 29].

Власне поняття «підготовка» («kształcenie») в польському освітньому просторі відображає спрямування на пізнання широкого розуміння культури, формування індивідуальних та особистісних цінностей, тісно пов'язана з самовдосконаленням особистості та розвитком умінь, знань і соціальних компетентностей.

Так, Ч. Купісевич (Cz. Kupisiewicz) трактує поняття «підготовка» («kształcenie»), як процес навчання-учіння, який призводить до оволодіння студентами конкретними знаннями та навичками, що суттєво впливає на їх усебічний розвиток. Метою підготовки, на переконання науковця, є: формування у студентів умінь самостійного набуття знань, розвиток індивідуальної та командної пізнавальної діяльності, прищеплення ціннісних правил поведінки, тобто – всебічний інтелектуальний розвиток» [664, с. 22]. Зокрема, науковець доповнює дане визначення таким аспектом, як здобуття студентами знань з огляду на індивідуальні потреби, бажання та мотивації.

Б. Полак (B. Polak) [742] зазначає, що підготовка, як процес, проходить в освітніх інституціях, є планованою, багатосторонньою, орієнтованою на досягнення конкретних цілей та вимагає систематичних і довгострокових зусиль. У процесі підготовки розвиваються розумові здібності, задатки, інтереси, нахили та прагнення.

Як зауважує Ю. Грищук [451], «kształcenie zawodowe», яке є аналогом для українських понять «професійна підготовка» / «професійна освіта», польські науковці інтерпретують у двох значеннях, а саме, як конкретне знання та як процес. Перше значення даного поняття окреслює твердження, помисли та закономірності, що дотичні до організації та результатів професійного навчання, яке здійснюється у різних соціально-історичних умовах та організаційно-програмних рішеннях. Друге – визначає окреслене поняття з огляду на відповідність загальної сутності цілей організаційної діяльності й освітнього процесу, що забезпечують підготовку до конкретного виду професійної праці у визначеній галузі.

Поняття «професійна підготовка» («kształcenie zawodowe») польськими науковцями тлумачиться як: комплекс освітніх, формальних та інформальних процесів, які незалежно від свого змісту, рівня, методів сприяють розвитку здібностей, збагаченню знань тих, хто навчається; формуванню професійних умінь та навичок [746]; цілеспрямований, «постійний процес навчання з метою здобуття кваліфікації» [849, с. 261]. Так, Ч. Купісевич (Cz. Kupisiewicz) та М. Купісевич (M. Kupisiewicz) професійну підготовку визначають як процедуру, мета якої – надання студентам конкретних знань та навичок у обраній галузі. Результатом професійної підготовки є «професійна готовність, здобута за певною спеціальністю» [665, с. 90].

Поняття «підготовка вчителів» («kształcenia nauczycieli») науковцями трактовано як: цілісний, нерозривний і цілеспрямований процес розвитку системи фахових знань, умінь, мотивації, здатності до переживання моральних та естетичних емоцій, вміння контролювати негативні емоції; оволодіння навичками ефективних дій у різних видах професійної діяльності [852]; діяльність, що призводить до якісного перетворення інтелектуальної сфери особистості, яка хоче опанувати педагогічну професію [780].

Як зауважує Б. Суходольський (B. Suchodolski) [788], навчання майбутніх учителів передбачає оволодіння комплексом наукових знань про оточуючий світ, який містить широке коло питань педагогічної культури з огляду на поступальний розвиток сучасної педагогічної науки. У процесі підготовки проходить всебічний

розвиток особистості майбутнього вчителя, а також розвиток його емоційно-вольової сфери [664, с. 23].

Для здійснення якісної професійної підготовки майбутніх учителів, польські дослідники [594] професійної освіти вважають, що в умовах сьогодення варто враховувати: а) сучасний контекст функціонування системи освіти; б) кардинальні зміни щодо вимог виконання вчительських функцій; в) обумовленість трансформації концепції освіти соціальними змінами та викликами.

Так, С. Палка (S. Palka) [731] вважає, що якісна підготовка – це опанування знаннями, навичками, соціальними компетентностями, підготовка до самоосвіти й інтелектуального навчання, що включає розвиток здібностей, пізнавальних інтересів та установок, зорієнтованих на сучасні цінності. А. Бюхнер-Єзьорська (A. Buchner-Jeziorska) та А. Бочковський (A. Boczowski) трактують якість підготовки «як процес оволодіння знаннями та набуття компетентностей» [550, с. 14]. Окрім того, якість підготовки певним чином залежить від «вхідного матеріалу» – студентів та майстерності викладачів, наукових і моральних авторитетів [550]. Так, Е. Скрипек (E. Skrzypek) [773] зазначає, що якість підготовки безпосередньо залежить від суб'єктів освітнього процесу, з одного боку, – це студенти, а з іншого – викладачі. Для того аби скласти уявлення про те, що таке якість підготовки, важливо відслідковувати зв'язки викладач-студент. Різні суб'єкти, які безпосередньо зацікавлені процесом підготовки майбутніх фахівців (так звані зацікавлені сторони – стейхолдери), вбачають різні характеристики, що впливають на якість підготовки, а тому важливо співпрацювати з працедавцями [556, с. 23], враховувати нові виклики. Розглянувши підходи польських дослідників у галузі освіти щодо окреслених базових понять дослідження, перейдемо до їх розгляду в українському освітньому просторі з метою порівняння.

Як зазначають українські дослідники в галузі освіти, «освіта» (англ. – «education»; нім. – «bildung»; грецьк. – «paideia») – суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку і саморозвитку особистості, що пов'язаний із оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знаннях, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво-ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу [472].

На думку С. Гончаренка, «освіта є найбільш загальним педагогічним поняттям, яке означає одночасно і соціальне явище, і педагогічний процес. З одного боку, поняття освіта вводить об'єкт педагогіки у загальний соціальний контекст, а, з іншого, – відкриває його можливість тлумачення в конкретних поняттях» [170, с. 614]. Залежно від запитів та обставин поняття «освіта» трактується по-різному. Освіта – це і соціальний феномен, і цінність, і особливий процес, і результат, і система, і товар, і соціальний інститут [413, с. 6]. Акцентуючи увагу на багатогранності освіти, В. Огнев'юк [325] зазначає, що цей соціальний інститут володіє множиною складових елементів: сукупність галузей освітянського знання; розмаїття форм людської діяльності, властивих царині освіти як специфічній підсистемі суспільного життя; множина відносин, що складаються між людьми у рамках освіти як соціального інституту; мережа організацій, закладів та установ, притаманних освіті як відносно самостійному інституту суспільства; система цінностей і норм, які характерні для освітянської сфери суспільства і чималою мірою визначають її сутнісні характеристики.

Окрім того, освіту варто розглядати як процес і результат засвоєння особистістю певної системи знань, практичних умінь і навичок та пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної й творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають «соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» [170, с. 615].

На переконання В. Кременя [239], освіта – це найоптимальніший та найінтенсивніший спосіб входження людини у світ науки і культури. Саме під час здобування освіти людина засвоює духовні цінності. Н. Якса [513] трактує освіту як: 1) цінність людини, суспільства, які розвиваються; 2) процес навчання і виховання; 3) результат процесу навчання і виховання; 4) вся система освітніх установ, що вибудовується в систему в межах конкретного міста, регіону, країни.

Різнобічно досліджуючи феномен поняття «освіта», С. Сисоєва наголошує на тому, що через «освіту як найбільш масовий соціальний інститут здійснюється вплив на формування свідомості суспільства, регулюються процеси свідомого саморозвитку громадян. Як соціальне й культурне явище, освіта є атрибутом

людства, невід'ємним його супутником у поступальному русі еволюційного розвитку. Освіта спрямовує життя суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення сенсу життя» [417, с. 139].

Отже, освіта розглядається як [417]: процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого об'єктивного, соціального досвіду, цінностей, норм тощо; специфічна сфера соціального життя; унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен; сутнісна характеристика етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження і розвитку; процес, тобто цілісна єдність навчання, виховання та розвитку, саморозвитку особистості; результат, тобто рівень загальної культури і освіченості людей; соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню та вдосконаленню суспільства.

Науковці (В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Хоружа, І. Соколова, О. Кузьменко, О. Мороз), різнобічно розглянувши феномен поняття «освіта», констатували, що він містить сукупність дефініцій, які лежать у таких площинах: «освіта – для розвитку цивілізацій; освіта – для людства; освіта – для держави і нації; освіта – для суспільства; освіта – для особистості» [334, с. 239]. І, як слушно зауважує С. Сисоєва, «сьогодні поняття «освіта» розуміється широко, окреслюється різними контекстами, які можна узагальнити таким чином: освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); система різноманітних навчальних закладів й освітніх установ; особливий процес; соціокультурний феномен; соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства [417, с. 140].

Сучасний етап розвитку суспільства вирізняється значним поступом освіти, модернізаційними й інтеграційними процесами, які спрямовані, насамперед, на якісні виміри освітньої галузі. З огляду на це, забезпечення якості освіти на всіх її рівнях стає першочерговим завданням освітньої політики кожної держави [90]. Окрім того, вища школа виступає керівним, системоутворювальним фактором усієї освітньої системи, бо саме вона забезпечує головну соціальну функцію й провідну місію – підготовку майбутнього фахівця як висококваліфікованого професіонала, як

провідника інтелектуальної та духовної думки суспільства. Тому поняття «якість освіти», «якість вищої освіти» стають невід’ємною частиною освітнього тезаурусу.

У педагогіці поняття «якість» – це системна методологічна категорія. Вона відображає ступінь відповідності результату поставленій меті. П. Яременко [519] зазначає, що категорія «якість» має полінауковий зміст та є предметом вивчення багатьох наук: філософії, управління й менеджменту освіти, психології, політичних наук та інших, проте більшістю науковців вона розглядається з позицій педагогіки.

Якість – комплексне поняття, що характеризує ефективність усіх сторін освітньої діяльності [248]: розроблення стратегії, організація освітнього процесу тощо. Якість – всеосяжна інтегральна характеристика освітньої діяльності, її результатів, один із вагомих показників управління й організації освітнього процесу. Цікавим є трактування поняття «якість» Л. Шіпіліною [503, с. 47] та інтерпретування відповідно до аспектного складу (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Трактування поняття «якість» (за Л. Шіпіліною [503])

Поняття	Визначення	Аспект
ЯКІСТЬ	Сукупність властивостей певного суб’єкта чи об’єкта	Сутнісний
	Система якісних та кількісних характеристик або частин об’єкта чи процесу	Структурності
	Поєднання змінних та темпоральних характеристик	Динамічності
	Сутнісна визначеність, яка може виявлятися у закономірному зв’язку складових частин та елементів	Визначеності
	Основа існування об’єкта чи процесу, яка виявляється через категорії властивості, кількості, змінності тощо	Зовнішньої та внутрішньої обумовленості
	Цінність людського буття, у контексті створюваних людством (людиною) систем, механізмів, процесів тощо	Аксіологічний

Окрім того, усі сучасні трактування категорії «якість» можна умовно розділити на шість груп [397]: 1) якість як абсолютна оцінка – синонім беззаперечної переваги. У такому сенсі, якість – це абсолютна, визнана усіма відповідність стандартам; 2) якість як властивість продукції – це похідна від певного кількісного її параметру, який можна виміряти; 3) якість як відповідність призначенню – здатність продукту чи послуги виконувати свої функції; 4) якість як відповідність вартості – це співвідношення корисності та ціни товару чи послуги; 5) якість як відповідність вимогам стандартів; 6) якість як рівень задоволення запитів споживачів.

Проблема якості освіти тісно пов'язана з розвитком нової цивілізації XXI століття [33], з потребою у ефективних механізмах управління освітніми системами. У ході аналізу наукових праць з окресленої проблеми можемо констатувати, що хоча семантика поняття «якість освіти» представлена у наукових джерелах досить широко, однак існує відсутність єдиного визначення даного поняття. Наукові дискусії щодо проблеми якості освіти завжди є актуальними, оскільки проблема якості як і сам феномен освіти, на наш погляд, не має формалізованого опису та конкретного набору критеріїв, які би цілісно описали та характеризували її сутність, зокрема у контексті забезпечення якості підготовки майбутнього вчителя. Науковці [33; 342] вважають, що якість освіти охоплює не лише інституційні зміни, а перш за все, зміни у самому змісті освіти, які обумовлені процесами еволюції стосовно системи знань, новою парадигмою її організації.

Окрім цього зазначимо, що оскільки кореневе поняття «освіта» поширюється і на «освіту» як результат (освіченість), і на «освіту» як цілісний освітній процес, що дозволяє отримати бажаний результат, то з огляду на це, поняття «якість освіти» відноситься і до результату, і до процесу.

В Енциклопедії освіти поняття «якість освіти» визначається наступним чином: «якість освіти (англ. – quality of education) – певна збалансована відповідність певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості» [170, с. 1017].

На переконання Г. Полякової [360], поняття «якість освіти» має розглядатися на рівні багатомірного поняття, яке характеризується якістю освітніх цілей, умов (ресурсів), процесів, що спрямовані на забезпечення якості результатів. О. Чемерис розглядає поняття «якість освіти» як: узагальнений показник розвитку суспільства у певному часовому вимірі; збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти, а отже, «перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання» [487, с. 7].

Так, С. Щудло [508] пропонує тлумачити поняття «якість освіти» як інтегральну конвенційну характеристику освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності очікуванням суб'єктів освітнього процесу – від окремого індивіда до суспільства загалом. розглядає «якість освіти» у широкому та вузькому значеннях. У широкому значенні якість освіти – це збалансована відповідність освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) багатоманітним потребам, цілям, вимогам, стандартам. У вузькому значенні – це якість підготовки фахівців, яка визначається як збалансована відповідність підготовки (як результату й як процесу) багатоманітним потребам (держави, суспільства, особи), цілям, вимогам, стандартам, нормам [509]. Я. Яхнін зауважує, що якість освіти визначається не лише обсягом знань, але й параметрами особистісного, громадянського, світоглядного розвитку, а проблема якості освітнього процесу розглядається з позицій «загальнолюдської та соціальної цінності освіти» [523, с. 21].

Погоджуємося з думкою В. Кременя, що цивілізаційні зміни зобов'язують переосмислити та переоцінити завдання сучасної освіти (зокрема вищої освіти) і, насамперед, відповісти на питання, яка освіта в сучасних умовах є якісною. Узагальненою відповіддю буде: «освіта, що забезпечує розвиток особистості, здатна на відповіді, адекватні викликам часу» [243, с. 13]. Завдання, які покладені суспільством на вищу освіту, зокрема в контексті професійної підготовки фахівців, висувають нові вимоги до її якості. Якість – це інтегральна характеристика освітньої діяльності закладу вищої освіти. Так, якість вищої освіти визначається якістю

стандартів освіти та професійної підготовки, інфраструктурою внутрішнього та зовнішнього середовища, рівнем управління закладом вищої освіти в цілому та відповідними процесами, зокрема професійною підготовкою майбутніх учителів [251]. До визначення якості (дошкільної) освіти, на переконання К. Крутія необхідно застосовувати комплексний підхід, оскільки «якість» охоплює – «якість мети, якість процесу, якість управління, якість результату» [248, с. 75].

У Національному освітньому глосарії якість вищої освіти визначається як «характеристика вищої освіти, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи й суспільства» [313, с. 66].

Зважаючи на те, що головним критерієм якості вищої освіти є її відповідність державним стандартам, у яких зафіксовані потреби сучасного суспільства в конкретних компетенціях фахівців, то внутрішнє свідчення якості вищої освіти міститься в аксіологічному вимірі. У цьому розумінні якість вищої освіти постає формуючим і сполучним засобом організації системи цінностей освіти нового часу, при чому сьогодні відбувається поступове утвердження нової якості освіти, для якої характерним є відкритість, неперервна модернізаційність й інноваційність, спроможність давати адекватні відповіді на виклики сьогодення.

Окрім того, як і будь-які соціальні характеристики якість освіти не може бути незмінною, оскільки змінюються ціннісні орієнтації суспільства, характер і складність соціальних проблем, рівень розвитку цивілізації, запити людей, бачення завдань освіти на даному етапі. Тому, якість освіти як: 1. Категорія політична акумулює головні засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку та стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій [367]; 2. Категорія соціальна – відображає суспільні ідеали освіченості й окреслює загальну мету освіти, що законодавчо визначені та нормативно закріплені в державних стандартах освіти; Категорія управління – визначає стратегії впливу на певні показники функціонування системи освіти й можливі напрями змін та розвитку; 4. Педагогічна категорія постає квінтесенцією: 1) сутності поняття, 2) процедур діагностування, 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього

процесу. У цьому сенсі якість освіти має відповідати [512; 367]: а) особистісній і суспільній меті освіти; б) політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій; в) закономірностям менеджменту освіти на всіх рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо.

На підставі аналізу низки досліджень науковців [485] можна виокремити декілька підходів щодо особливості трактування поняття «якість освіти». Перший – зорієнтований на якість освіти, яка відповідає очікуванням і потребам особистості та суспільства. Якість визначається за сукупністю показників результативності та стану процесу освіти (сутність освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий потенціал тощо). Другий – бере за основу якості освіти сформований рівень знань, вмінь та навичок у поєднанні з соціально важливими якостями особистості. Параметрами якості освіти виступають соціально-педагогічні характеристики (цілі, технології, умови, особистісний розвиток). У третьому акцентується на відповідності сукупності властивостей освітнього процесу і його результату стандартизованим вимогам та соціальним нормам особистості та суспільства, за основу беруться інтегративні системні, процесні й утилітарні характеристики. Четвертий – вважається критерієм якості освіти у контексті відповідності результату цілям освіти, фокусується на рівні потенційного розвитку особистості. За таких умов якість освіти розглядається як сукупність якісних характеристик обізнаності й освіченості випускника. Для п'ятого, – характерним є визначення якості освіти, як «властивості, яка зумовлюється спроможністю освітнього закладу задовольняти потреби різних рівнів, а головним її критерієм є спроможність задовольняти не тільки існуючі, але й майбутні запити» [485, с. 27].

Водночас, більшість дослідників [127] стверджують, що якість освіти є узагальненим показником розвитку суспільства в певному часовому просторі, універсальний метафактор, який актуалізує інтеграцію існуючих підходів одержання освітніх послуг в цілісну систему забезпечення якості підготовки фахівця. Особистісне спрямування освіти зумовлює потребу оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості (беручи до уваги якості

особистості, індивідуальну особливість сприйняття та обробки інформації у процесі освітньої діяльності), педагогічних показників організації освітнього середовища та соціальних стандартів функціонування освітніх систем. Тому доцільно вирізнити «внутрішні та зовнішні показники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом» [127, с. 10].

Погоджуємося з думкою Р. Кубанова щодо об'єктивних проявів складного поняття «якість вищої освіти», які є інваріантними для будь-яких країн, а саме [249]:

- багатоаспектність або багатогранність якості: якість кінцевого результату вищої освіти всього потенціалу освітянських систем, що забезпечують досягнення цієї якості;

- багаторівневність кінцевих результатів (якість знань навиків і умінь випускників закладів вищої освіти);

- багатосуб'єктність (оцінювання якості освіти здійснюється великою кількістю суб'єктів; основні суб'єкти – це студенти, випускники; їхні батьки; працедавці; державні органи і суспільство в цілому);

- багатокритеріальність якості освіти – її оцінювання може здійснюватися за допомогою великої кількості критеріїв і показників;

- полісинхронність – поєднання поточних, тактичних і стратегічних аспектів якості, які в різний час одними й тими ж суб'єктами сприймається по-різному;

- невизначеність в оцінюванні якості освіти (із-за високого рівня суб'єктивності оцінювання якості освіти різними суб'єктами);

- змінюваність та керованість якості освіти з боку органів державного управління та громадськості під впливом зовнішніх чинників;

- інваріантність і варіативність – серед значної кількості якостей освітянських систем, закладів вищої освіти, випускників виділяють інваріантні (загальні якості для всіх випускників кожного рівня освіти, напрямку підготовки, кожної спеціальності) і специфічні (саме для певної категорії випускників або освітянських систем).

Зазначимо, що за останні десятиріччя науковцями окреслено певні перспективи, щодо забезпечення якості освіти, а саме [121]: пошук шляхів

підвищення якості відображає різноманітні зусилля, які включають усі види діяльності у процесі підготовки; набутий досвід роботи, знання, якими володіємо, вміння, які застосовуємо, і наше ставлення до проблеми забезпечення якості – усе це бере свій початок у тій освіті, яку ми раніше здобули; світова конкуренція вимагає змін в організації навчання: революція якості змушує освітні заклади переглядати мету свого існування; умови навчання мають бути такими, щоби людина, яка хоче навчатися, була впевнена у тому, що підготовка буде якісною.

Розглянемо трактування понять «підготовка» та «професійна підготовка», як базових для нашого дослідження, в українському науковому просторі. Поняття «підготовка» є похідним від дієслова «підготувати», тобто «навчити, дати необхідні для чого-небудь знання» [431, с. 58]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як «дія із значенням підготувати; запас знань, навиків, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [120, с. 767].

Поняття «професійна підготовка» українськими дослідниками тлумачиться як: система, яка характеризується взаємозв'язком та взаємодією структурних і функціональних компонентів, сукупність яких визначає особливість, своєрідність, забезпечує формування особистості студента відповідно до поставленої мети – «вийти на якісно новий рівень готовності студентів до професійної діяльності» [460, с. 20]; цілеспрямований, системний процес, який передбачає вплив на життєдіяльність усієї педагогічної системи, здійснюється на всіх етапах її розвитку, а саме: під час формування мети, принципів, положень; вибору системоутворюючих видів діяльності; створення умов для особистісного розвитку майбутніх учителів у спілкуванні, відношеннях; налагодженні зв'язків з навколишнім середовищем; аналізу, корекції, прогнозування результатів діяльності [495, с. 123].

На переконання Т. Рогової, «якість професійної підготовки фахівця визначається ступенем відповідності рівня його підготовки професійним вимогам, які пред'являються до нього як до професіонала сучасними економічними умовами, ринком праці, працедавцями. Така підготовка повинна передбачати не тільки набуття й удосконалення професійних знань і умінь, а і засвоєння нових норм

суспільного життя, що дозволить випускнику закладу вищої освіти успішно адаптуватися до умов ринку, сприятиме його подальшій професійній самореалізації, забезпечить ефективну професійно спрямовану взаємодію фахівця з навколишнім соціальним середовищем» [383, с. 300].

Так, О. Чорна [492, с. 92] наголошує, що поняття «якість професійної підготовки» відображає потребу підсумувати дієвість освітнього процесу, втілюється у спроможності майбутнього фахівця відповідати вимогам галузі, дає можливість діагностувати професійні компоненти випускника та його готовність увійти до виробничої діяльності без тривалої адаптації. А. Кравченя [233] зауважує, що якість професійної підготовки, якість професійного становлення та розвитку особистості майбутнього вчителя (інформатики) багато в чому визначає характер і подальшу долю освітнього процесу, сприяючи приведенню її у відповідність до сучасних життєвих потреб країни.

Водночас, на переконання науковців [478], вагоме значення у забезпеченні якості професійної підготовки відіграє система управління якістю підготовки майбутнього вчителя, як компетентного фахівця, яка має бути спроектована і реалізована як відкрита система, що готова до подальшого вдосконалення. Основою такої системи має стати орієнтація на динамічно мінливу дійсність, на постійний і безперервний розвиток. Підготовка «вчителя до роботи в умовах сучасного інформаційного середовища повинна бути орієнтована не тільки на вирішення тих завдань, які сьогодні виникають перед педагогом, а й на які можуть з'явитися в майбутньому» [478, с. 134]. О. Мойко [295], якість підготовки майбутніх учителів трактує, як необхідну умову якісного виконання професійних функцій вчителя.

Так, Н. Володіна та І. Дубінець вважають, що якість підготовки фахівця визначається саме змістом навчання, «оскільки у змісті навчання передусім відображається науково-технічні досягнення, тенденції розвитку сучасного виробництва, вимоги, які вже склалися і будуть складатися, до рівня підготовки дипломованого спеціаліста з боку суспільства і самої системи освіти» [131, с. 19].

Таким чином, на підставі проведеного аналізу базових понять дослідження в контексті порівняння у польському та українському освітньому просторах (див. Додаток А, табл. А. 1; табл. А. 2) можемо констатувати:

- поняття «освіта» набуло термінологічного змісту та почало вживатися у польському й українському педагогічному лексиконі лише «у XVIII ст. для визначення розвиваючого та виховного впливу навчання на особистість» [170];

- в польському й українському науковому просторі у визначені поняття «освіта» («oświata» / «edukacja») спостерігаються її розгляд як: 1) процесу, тобто цілісної системи (навчання, виховання, розвитку особистості), збереження та збагачення культурних цінностей, створення умов для реалізації особистісного потенціалу суб'єкта освіти та його становлення у суспільстві; 2) комплексу інституцій соціокультурного спрямування, що сприяють функціонуванню та вдосконаленню суспільства; в) різнорівневий результат, одержаний в результаті різноманітної діяльності, що виражається у професійній діяльності та суспільному житті;

- як українськими, так і польськими науковцями вказано на складність та неоднозначність інтерпретації категорії «якість» («jakość»). Категорію «якість» польські дослідники розуміють як досконалість, місію, відповідність вимогам, ступінь задоволення потреб. Водночас українськими науковцями «якість» визначається як ефективність, відповідність вимогам стандарту, рівень задоволення запитів споживачів.

На підставі аналізу наукових праць зазначимо, що і українські, і польські науковці, звертаючись до визначення поняття «якість освіти» («jakość oświaty» / «jakość edukacji»), використовують історичний принцип або підхід історико-наскрізного бачення, узагальнюють погляди філософів, економістів, соціологів, вказуючи при цьому на поліаспектність даного поняття, а також комплексність, складність та різнобічність визначення відповідно до обраного контексту. Зокрема, стосовно освіти – це поняття комплексне, яке визначає всі сторони діяльності закладу вищої освіти (якщо розглядаємо якість вищої освіти), якщо ж розглядати широко стосовно освіти загалом, то це, передусім, зміни, які позитивно впливають на зміст освіти, що проходять відповідно процесу знаннєвої еволюції, новим

вимогам щодо організації освітньої системи у добу інформаційно-комунікаційної революції та подальшому розвитку цифрового суспільства.

– трактування «якості освіти» («jakość edukacji») польськими та українськими науковцями умовно можна представити наступними визначеннями: 1) якість освіти відповідає рівню задоволення суб'єктів від одержаних за обраним фахом знань, що відповідають потребам суспільства та ринку праці; 2) якість освіти розглядається як сукупність властивостей освітнього процесу та вимог щодо особливостей процесу навчання і його результату з урахуванням зовнішніх та внутрішніх умов; 3) якість освіти визначається як відповідність одержаного результату поставленим цілям та рівню розвитку особистості; 4) окреслюється як спроможність закладів освіти надати адекватні вимогам сьогодення освітні послуги та їх відповідність стандартам акредитації.

Разом з тим, відмінним є те, що у польському освітньому просторі під час окреслення сутності поняття «якість освіти» («jakość edukacji») значна увага приділена зацікавленим сторонам (interesariusze), якості освітніх послуг, а також цінностям та культурі якості.

– поняття «підготовка» («kształcenie»), зокрема «професійна підготовка» («kształcenie zawodowe»), «підготовка вчителів» («kształcenie nauczycieli») трактуються як цілеспрямований, тривалий процес навчання (викладання-учіння), де проходить засвоєння окреслених знань, якісне перетворення інтелектуальної сфери особистості, всебічний розвиток особистості майбутнього вчителя, виробляється готовність до майбутньої професійної діяльності.

Важливе значення для нашого наукового пошуку має визначення поняття «якість професійної підготовки» («jakość kształcenia»), під яким дослідники розуміють сукупність усіх компонентів освітньої системи, наголошуючи на при цьому на якості «вхідного матеріалу» (польські науковці), освітнього середовища, продуктивної взаємодії, які узгоджуються та відповідають суспільній меті, потребам, нормам, стандартам, вимогам ринку праці та сучасним викликам цифрового світу.

1.3. Концепція порівняльного дослідження систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів

Сучасні наукові дослідження у педагогічній галузі потребують методологічної обумовленості, оскільки методологічна основа педагогічної науки – це фактично науковий фундамент будь-якої науки, з позицій якого, використовуючи певні підходи, можемо пояснити досліджувані педагогічні явища, розкрити їхні закономірності, вибудувати подальші перспективи розвитку освітніх процесів та явищ. Окрім того, методологія як інструмент пізнання й перетворення навколишньої дійсності визначає основні напрями педагогічного дослідження, забезпечує його об'єктивність, ефективність, цілісність, системність і результативність [175, с. 107].

У філософських словниках термін «методологія» визначено як систему принципів і способів побудови й організації теоретичної та практичної діяльності [469; 471]; сукупність прийомів, засобів, методів, дослідження, що використовують у будь-якій науці; «вчення про метод наукового пізнання та перетворення світу» [470, с. 278]. С. Гончаренко визначає методологію, як «науку про побудову людської діяльності, що уможливорює цілеспрямоване та ефективне теоретичне пізнання й практичне перетворення світу» [142, с. 498].

На переконання науковців, методологія педагогіки є багаторівневою. Одна з найбільш ґрунтовних концепцій рівнів методології була розроблена Е. Юдіним [510, с. 31], у якій дослідник виокремив та охарактеризував чотири рівні: філософська методологія, загальнонаукова, конкретна, дисциплінарна. Зміст філософської методології становлять загальні принципи пізнання та категоріальний апарат науки загалом. Загальнонаукова методологія об'єднує концепції, наукові підходи, що використовуються у різних галузях наук. Зокрема, сюди відноситься системний підхід. Конкретна наукова методологія являє собою сукупність форм, методів, принципів дослідження у конкретній науці. Дисциплінарна методологія іншими словами, технологічна, є сукупністю принципів, методів, форм, технологій дослідження, які використовують у певному розділі науки.

Всі рівні методології утворюють систему, в межах якої є «певна супідрядність» [347], причому філософський рівень є змістовою основою будь-якого

методологічного знання, визначаючи світоглядні підходи до процесу пізнання й перетворення дійсності.

Методологія педагогіки визначається як система «знань про основи та структуру педагогічної теорії, про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів...» [169, с. 9], «вчення про педагогічне знання і про процес його здобування, тобто педагогічне пізнання» [177].

Науковці трактують поняття «підхід», як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання, а також – як «напрямок вивчення предмета» [322, с. 117]. Досліджуючи процес професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості, нами визначено ряд підходів (сукупність способів, прийомів розгляду певних явищ та процесів, впливу середовища та особистості; основний стратегічний напрям системи освіти, навчання, підготовки) для цілеспрямованості наукового пошуку.

Провідна ідея концепції дослідження базується на положенні про те, що системний порівняльний аналіз забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні потребує ґрунтовного монографічного дослідження цієї проблеми у кожній країні та обґрунтування критеріїв порівняння, які визначають напрями та зміст дослідження обраної проблеми у Республіці Польща та в Україні.

Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні у контексті забезпечення її якості є міждисциплінарним, оскільки потребує інтегрування знань з філософії, економіки, педагогіки, психології та застосування сукупності наукових підходів (системного, компетентнісного, діяльнісного, порівняльного), кожен із яких уможливорює дослідження того чи іншого аспекту проблеми та забезпечує цілісність її вивчення.

Концепція забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у контексті її реалізації в освітні системи передбачає модернізацію у змісті, формах і методах професійної підготовки, оновлення навчально-методичного забезпечення, застосування освітніх технологій, створення інноваційного освітнього середовища,

ефективне управління освітнім процесом у закладах вищої освіти, дієвість систем зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості.

Системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який передбачає дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а, перш за все, як взаємодію, зв'язки різних компонентів цілого, знаходження у системі цих відносин провідних тенденцій та основних закономірностей [135, с. 104].

Вагомим для нашого наукового пошуку є бачення сутності системного підходу в освіті, запропоноване В. Ледньовим [261]. Учений наголошує, що побудова теоретичної моделі об'єкта, тобто створення теорії будь-якої системи, містить у собі дві взаємозалежні площини інформаційного моделювання: а) структурну площину моделювання: визначення місця системи-об'єкта, її функцій і зв'язків у метасистемі, тобто у системі вищого ієрархічного рівня; визначення оптимальної структури і властивостей компонентів, що забезпечують ефективне функціонування системи та її розвиток; встановлення зв'язків між цими компонентами; б) площину динаміки: взаємодія системи з навколишнім світом, частиною якого вона є; її зміна у часі; виникнення або автономізація (з середовища й у середовищі); еволюціонування, породження собі подібних систем і зникнення, розчинення у середовищі.

У процесі дослідження системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів з позицій системного підходу виокремимо головні елементи системи, які умовно розподілимо на окремі блоки, з огляду на те, що процеси, які визначають будову, функціонування, розвиток системи є взаємопов'язаними та взаємообумовленими.

До першого блоку віднесемо поняття, які характеризують будову системних об'єктів, це зокрема: «елементи», «відношення», «цілісність», «структура». Дані поняття характеризуються ознаками статичності й інваріантності стосовно системи.

У другому – об'єднаємо поняття, які пов'язані з дослідженням функціонування системних об'єктів. У дослідженні – це система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів із підсистемами (зовнішня та внутрішня система).

Йдеться про такі поняття як «зв'язок», «управління», «варіативність» та ін., які, відповідно, мають ознаки динамічності.

У третьому блоці упорядкуємо поняття, які характеризують процеси розвитку системних об'єктів та впливу на якість професійної підготовки майбутніх учителів. Це поняття «зміст», «форми», «методи», «освітнє середовище», «суб'єкти взаємодії».

Проаналізуємо виділені поняття. Так, зокрема, елементом системи називають її частину, котра виконує специфічну функцію та неподільна з погляду завдання, що розв'язується [254, с. 35]. Окрім того, «елемент» розуміється як неподільна компонента складних об'єктів, явищ, процесів в «умовах конкретного розгляду чи підходу» [120]. Важливими є властивості елемента, які визначаються його взаємодією з іншими елементами та безпосередньо впливають на систему. Якщо прийняти, що система є органічним цілим, то елементи визначаються за функціями, які вони виконують і який вплив здійснюють на систему в цілому. Тобто, наскільки виражена активність, підпорядкованість та ієрархічність елементів або окремих підсистем, які також можуть бути окремими елементами [254, с. 35].

Зазначимо, що внутрішня організація системи, яка характеризується способом взаємодії її компонентів і характерних для них властивостей, утворює структуру системи. Структура зумовлює зв'язки, що виникають між усіма компонентами системи, визначає «місце кожного з них у певній взаємодії» [36, с. 8]. Власне завдяки структурі виникають і проявляються інтегральні показники системи.

Поняття «структура» трактують як [120]: 1) взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого, будова; 2) устрій, організація чого-небудь. Структура як загальнонаукове поняття виражає сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність; збереження основних властивостей за «різних зовнішніх та внутрішніх змін» [433, с. 74]. Структура не зводиться до простого встановлення складових або ознак системи, а включає вивчення взаємозв'язків і взаємодій усіх аспектів, що «функціонують як між собою, так і з системою в цілому» [490, с. 50]. С. Сисоєва розглядає структуру системи як

закономірні стійкі зв'язки між її складовими, що відображають «просторове та часове розміщення компонентів і характер їхньої взаємодії» [421, с. 46].

Зауважимо, що головними ознаками системи науковці визначають наявність [452]: 1) структури, яка відображає її певну внутрішню організацію з окремих компонентів; 2) зв'язків, за допомогою яких відбувається взаємодія компонентів системи між собою, і тому вона розглядається як певна структурно-функціональна цілісність; 3) комунікативних властивостей, що сприяють взаємодії системи з навколишнім середовищем, іншими системами та суб'єктами. Окрім того, «саме завдяки структурі набір компонентів перетворюється в систему, де кожен компонент пов'язаний з рештою компонентів, і його властивості можна зрозуміти, враховавши ці зв'язки» [25, с. 85].

Комплекс елементів складає систему, структура ж відображає її внутрішній уклад, що встановлюється зв'язками між елементами. Структуру системи можна вивчати ззовні (як сукупність підсистем та зв'язків між ними) або із середини (аналіз окремих її властивостей, функцій, складових, які сприяють досягненню мети функціонування системи). Структура відтворює найсуттєвіші зв'язки між підсистемами й елементами, які зазнають певних змін у системі та забезпечують існування і системи, і найважливіших її властивостей. Усі структурні компоненти системи мають «прямий і зворотний зв'язок» [373, с. 9].

Для дослідження важливим є характеристика системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в цілому, а також вивчення її окремих властивостей, функцій, особливостей, які взаємодіють у компонентах.

Як зазначають дослідники [214; 224] сутнісними рисами будь-якої системи, насамперед, є цілісність та інтегративність. Цілісність закріплює об'єктивну форму існування системного явища та наявність взаємозв'язку між його елементами [224, с. 8]. У педагогічних дослідженнях системний підхід спрямований, насамперед, на розв'язання цілісності педагогічних явищ, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у «єдину теоретичну картину» [214, с. 351]. Цілісність – автономність, інтегрованість, самодостатність.

На переконання науковців, цілісність можна окреслити як систему, якщо знання упорядковані в таких аспектах [107]: а) з яких компонентів та елементів вони складаються (морфологічність); б) які функції кожний з них виконує у цілісному процесі (функціональність); в) у які закономірні зв'язки вони вступають в умовах їх функціонування як цілісності (структурність); г) як вони змінилися за своєю сутністю від часу їх первинного опису дотепер (генетичність).

Зауважимо, що цілісність професійної підготовки майбутніх учителів в контексті забезпечення її якості вбачаємо в єдності складових підготовки (мети, змісту, форм, методів, засобів, спрямованих на досягнення планованого, очікуваного результату). Водночас якість підготовки й ефективність багато в чому залежить від суб'єктивних чинників, зокрема характеру особистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Власне цілісність досліджуваної системи виражається як єдність компонентів системи на основі окресленої мети як концептуальної основи, а також структурному взаємозв'язку елементів і підсистем. Зокрема цілісність (інтегрованість) визначає процес і механізм об'єднання частин в єдине ціле, що забезпечує їх життєдіяльність в системі.

Зазначимо, що цілісність системи конкретизується через поняття «зв'язок» та «відношення», які відображають не лише будову системи, але певні її особливості динамічності та функціонування. Важливими для системи є відношення та зв'язки, що виконують системоутворювальну функцію. Нагадаємо, що поняття «зв'язок» визначається як таке відношення між елементами (або об'єктами всередині них), коли зміна одного елемента (чи об'єкта) відповідає зміні інших елементів (або об'єктів). Окрім того, за допомогою зв'язків відбувається взаємодія елементів в межах системи. Система може мати як внутрішні, так і зовнішні зв'язки. Зокрема, зв'язки можуть бути як прямими, так і зворотними. Саме зв'язки, на переконання науковців [254] перетворюють систему з певного (простого) набору компонентів у єдине ціле і разом з компонентами визначають стан і структуру системи, але, безумовно, при визначальному впливі її функцій. Дослідники визначають різні види зв'язків, які є характерними для системних об'єктів [115]: 1) зв'язки взаємодії

(координації); 2) зв'язки породження (генетичні); 3) зв'язки перетворення; 4) зв'язки побудови (структурні); 5) зв'язки функціонування; 6) зв'язки розвитку; 7) зв'язки управління.

У контексті нашого дослідження зауважимо, що якісна професійна підготовка майбутніх учителів потребує ефективного системного управління. Управління – це «елементарна функція організованих систем різної природи (соціальних, біологічних, технічних), яка забезпечує збереження їхньої структури, підтримку режиму діяльності, мети, реалізацію програми діяльності» [471, с. 704]. Зазначимо, що саме управління спрямоване на зменшення ступеня випадковості та підвищення ступеня детермінованості функціонування педагогічної системи [355, с. 176]. Варто розглядати ефективність управління як певну результативну дію, що залежить від багатьох факторів.

Як слушно зазначено у науковій праці [254], системний підхід до управління передбачає, що керівники мають бачити організацію як сукупність взаємопов'язаних елементів: персонал, завдання та технології матеріальні та фінансові ресурси, орієнтовані на досягнення різних цілей за змінних умов у зовнішньому середовищі. Іншою важливою особливістю системного підходу до управління є те, що управлінські рішення так чи інакше враховують і наявність системного (синергетичного) ефекту, зумовленого якісно новими властивостями системи, які відсутні у її складових (емерджентності).

Погоджуємося з думкою Т. Ільїної, В. Якуніна [191; 514], що управління є системоутворюючим чинником, який забезпечує цілісність системи, її функціонування, а також слугує критерієм виокремлення структурних елементів, що визначають взаємну спільність та інтеграцію.

З огляду на те, що державна політика в галузі педагогічної освіти – це діяльність держави в особі її органів управління та їхніх посадових осіб, яка спрямована на забезпечення ефективного функціонування системи підготовки педагогічних кадрів, потреб держави у спеціалістах вищої кваліфікації, рівень яких відповідав би сучасним світовим стандартам [484], вважаємо, що саме управління у системі професійної підготовки майбутніх учителів забезпечує її цілісність, суттєво

впливає на функціонування окремих підсистем, їхні взаємозв'язки, спрямовує на досягнення освітньої мети, зумовленої соціальним замовленням держави в контексті забезпечення якості.

Розглядаючи окреслену систему з позицій системного підходу, важливим для нашого подальшого наукового пошуку є обґрунтування варіативності системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Так, Г. Селевко визначає варіативність як зміну послідовності, порядку, циклічності елементів алгоритму залежно від умов упровадження технології [403, с. 64]. Дослідник розглядає поняття варіативності як умову необхідної якості технології (технологію можемо також розглядати як систему). Водночас, О. Дубасенюк [372], досліджуючи сутність педагогічної діяльності як динамічної системи взаємодії суб'єктів освітнього процесу, вирізняє сутнісні постулати, серед яких постулат нормативності й варіативності. Нормативність являє собою реалізацію тенденцій до збереження всього корисного, набутого в освітній діяльності, а варіативність навпаки – реалізація тенденції до зміни досягнутого для його доцільного покращення та вдосконалення. Вони знаходяться у діалектичній єдності, яка відображає природу та розуміння педагогічної діяльності як такої.

Отже, згідно системного підходу до окресленої системи та на підставі принципу системності щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів необхідно забезпечити єдність форм, засобів, прийомів вирішення різних професійних завдань, підходів до процесу професійної підготовки. Ефективність буде забезпечуватися послідовністю та варіативністю освітніх програм, змісту, моделей, форм, технологій, які тісно пов'язані між собою. Окрім того, зауважимо, що варіативність у вищій освіті сприяє розвитку її як системи. Саме варіативність, як ключовий чинник, передбачає створення таких умов у процесі підготовки майбутніх учителів, які при наявності державних стандартів, дадуть змогу забезпечити особистісний розвиток і саморозвиток суб'єктів освітнього процесу, урізноманітнити методи, створити комфортне освітнє середовище, модифікувати організаційні форми, сприяти гармонійному поєднанню зовнішньої та внутрішньої системи забезпечення якості.

Окреслюючи поняття «зміст», виходимо з того, що зміст освіти – це динамічна структура, яка постійно змінюється. Формуючи зміст професійної підготовки фахівця необхідно врахувати сучасні зміни, які відбуваються у суспільстві та пов'язані з стрімким розвитком технологій, науково-технічним прогресом, посиленням освітніх інтеграційних процесів. С. Гончаренко трактує зміст освіти, як «...основний елемент освітнього процесу, що складає основу, на якій досягаються його соціальні цілі. Основні складові змісту освіти містять досвід: а) ефективної практичної діяльності; б) пізнавальний; в) соціальної взаємодії у процесі досягнення спільної мети; г) морально етичний; д) духовно культурний. На зміст освіти впливають об'єктивні (потреби суспільства у розвитку робочої сили, науки і техніки, появу нових ідей, теорій) та суб'єктивні (політика керівних сил суспільства, методологічні позиції вчених) фактори» [143].

Водночас В. Ледньов зазначає, що «зміст освіти – це зміст процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості, необхідною умовою якого є особливим чином організована діяльність» [262, с. 54], окрім того, побудований відповідно до логіки освітньої діяльності, зміст набуває значення методологічного та методичного засобу досягнення цілей (проміжних, прикінцевих) підготовки фахівців, саме у тому полягає його керівна функція.

На переконання О. Савченко [392], зміст є ядром професійної підготовки, фундаментальність якого має забезпечити випереджувальну підготовку фахівця. Погоджуємося із думкою дослідниці, що необхідним і важливим завданням є оновлення змісту методичної підготовки вчителів за принципом цілісності, системності та інтеграції із врахуванням процесів, які визначають діяльність сучасної школи.

Зміст професійної підготовки – це система фахових знань, практичних умінь, навичок, здібностей, необхідних для здійснення професійних функцій майбутнього вчителя [461]. Вважаємо, що головними вимогами до формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості є: диверсифікація, інтеграція, стандартизація, полікультурність, варіативність та міждисциплінарність. І як слушно зауважує Л. Вовк [130], сучасний зміст

психолого-педагогічної підготовки повинен підпорядковуватися потребі інтеграції вітчизняного реформування змісту та форм педагогічної освіти з глобальними світовими освітніми імперативами.

Окреслюючи зміст професійної підготовки майбутніх учителів, як важливий елемент системи, учені [283] виділяють засади оптимальності його добору у контексті: а) необхідності та достатності обсягу для досягнення цілей навчання, виховання і розвитку фахівців (за повнотою та рівнем здобутого досвіду); б) доступності для сприйняття та розуміння студентами; в) відповідності потребам студентів і працедавців (значущості); г) достовірності (обґрунтованості, переконливості, науковості) змісту; д) відповідності психолого-педагогічним закономірностям навчання та розвитку (за обсягом і послідовністю розгортання в часі).

Погоджуємося з думкою В. Бондара [108], який наголошує на «інтегруванні соціокультурного і професійно орієнтованого досвіду» в процесі розроблення та структурування змісту професійної освіти, акцентуючи на таких принципах: 1) культурологічне спрямування системи педагогічних знань, умінь, поглядів, ціннісних орієнтацій задля передачі соціокультурного досвіду; 2) оволодіння майбутніми фахівцями досвідом професійної діяльності (знання про закономірності, принципи, методику та технології); 3) формування системи інтегрованих (загальних і спеціальних) умінь, навичок для виконання багатофункціональної професійної діяльності вчителя з урахуванням національної специфіки краю; 4) опанування вміннями творчо застосовувати педагогічні інновації, досвіду ціннісного ставлення до предмета професійної діяльності, передусім соціокультурної складової змісту.

Як слушно зауважує М. Новак-Дзємянович (M. Nowak-Dziemianowicz) [717] у змісті професійної підготовки мають відображатися професійні знання вчителя, необхідні для виконання своєї професійної ролі, адекватної потребам сучасної освіти та складаються зі знань про: 1) навколишній світ; 2) відносини Я-світ; 3) себе самого (самопізнання вчителя). Ці три виміри знань, що різняться змістовим критерієм, містять усе необхідне для створення зрілих відносин у процесі навчання, розвитку та вдосконалення сучасного вчителя.

Прогностичними тенденціями розвитку змісту педагогічної освіти в сучасних умовах є [208]: орієнтація на пріоритети та цінності європейського життя; удосконалення галузевих стандартів та формування європейських стандартів якості вітчизняної освіти; нарощування аксіологічного й діяльнісно-творчого компонентів змісту педагогічних дисциплін; створення нових програм, підручників, посібників, інтегрованих курсів та відповідне регулювання змісту матеріалу; впровадження ефективних технологій навчання; створення умов для оволодіння культурою і професійною майстерністю.

Важливим кроком в удосконаленні змісту професійної підготовки майбутніх учителів є розробка сучасних освітніх програм.

Зміст інноваційного навчання у закладах вищої освіти, як структурний компонент системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, має визначатися відповідно до мети, а його форми, методи, засоби мають відображати організаційну, функціональну й інформаційну єдність означеної системи.

«Метод навчання – спосіб досягнення навчальної мети, система послідовних, взаємопов'язаних дій вчителя й учнів, що забезпечують засвоєння змісту освіти» [390, с. 191]. О. Рудницька [386] вважає, що вихідною основою потрактування методу має бути педагогічна мета та залежна від неї дія.

«Форма є внутрішньою організацією змісту... Форма обіймає систему стійких зв'язків предмета й тим самим виражає внутрішній зв'язок і спосіб організації, взаємодію елементів і процесів явищ як між собою, так і із зовнішніми умовами» [195, с. 229]. Якщо розглядати форму з позиції процесу навчання, то це – спеціальна конструкція, характер якої зумовлений змістом, методами, прийомами, видами діяльності. Процес навчання у закладах вищої освіти реалізується в межах багатоманітної цілісної системи організаційних форм. Форма організації освітнього процесу – спосіб організації, побудови й проведення навчальних занять, у яких реалізуються зміст навчальної роботи, дидактичні завдання і методи навчання [290].

Процес професійної підготовки майбутніх учителів, який відбувається в освітньому середовищі закладу вищої освіти, значною мірою залежить від його

якісного виміру. Забезпечення якості повинно гарантувати освітнє середовище, в якому зміст програм, навчальні можливості та ресурсне забезпечення відповідають цій меті [436].

Так, Н. Бордовська [109] під освітнім середовищем закладу вищої освіти розуміє розвивальний комплекс соціально-культурних і просторово-часових, змістово-інформаційних, комунікативно-процесуальних та інших факторів, які відображають цілеспрямовано створювані і спонтанні умови соціальної взаємодії учасників освітнього процесу, що сприяють реалізації їхнього потенціалу та особистісно-професійного розвитку. Освітнє середовище В. Ясвін [522] трактує як систему впливів і умов формування особистості за взірцем, можливостей для її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному середовищі.

Погоджуємося з думкою М. Братко [110], що якість освітнього середовища визначається здатністю забезпечувати задоволення освітніх потреб, особистісного розвитку, саморозвитку всіх учасників освітнього процесу.

Для нашого дослідження цінною є думка О. Ярошинської [521], яка на підставі аналізу наукових джерел з проблематики освітнього середовища зазначає, що освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів – це цілісна педагогічно організована система умов, що забезпечує активну взаємодію суб'єктів освітнього процесу в межах освітнього простору закладу вищої освіти, спрямовану на професійний і особистісний розвиток майбутнього вчителя та формування його готовності до професійної діяльності.

Безумовно, що будь-яка освітня система не буде повноцінно функціонувати без головних діючих осіб – суб'єктів освітнього процесу. Викладачі, як організатори та виконавці освітнього процесу, виконуючи важливе дидактичне завдання – забезпечення навчально-пізнавальної якості у ході опанування студентами навчального матеріалу дисципліни, мають враховувати певні умови, за яких професійна підготовка буде успішною [32]: забезпечення інтеграції необхідної інформації з основним програмним матеріалом навчальних предметів; забезпечення взаємозв'язку навчальної та пізнавальної діяльності в процесі формування фахової

компетентності майбутнього вчителя; опанування виховними цінностями та відповідними культурними здобутками.

Немаловажне є вміння викладачів вибудовувати продуктивну педагогічну взаємодію в освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах гуманності, довіри, паритетності. Саме від особистості викладача та його світоглядних переконань залежить процес проектування якісних змін педагогічної реальності. Власне майстерність навчальної, виховної, інформаційно-комунікативної та наукової діяльності викладачів стає для студентів моделлю їх майбутньої професійної роботи.

Погоджуємося з думкою О. Білоус [43], яка наголошує на важливому компоненті досліджуваної системи – студентах – майбутніх учителях, тих, на кого спрямовані освітні та виховні впливи. Дослідницею справедливо зазначено, що неприйнятно розглядати студента лише як об'єкт впливу: «проблему організації освітнього процесу у вищій школі вбачаємо у тому, щоби кожен студент мав можливість самостійно формулювати і ставити цілі, приймати рішення, активно діяти, нести відповідальність за власні дії й досягнуті результати» [43, с. 230]. Цінною є заувага О. Білоус щодо переорієнтації цілей освітнього процесу з навчального предмета на особистість студента.

Власне у сучасній гуманістичній парадигмі професійної підготовки студент – майбутній вчитель розглядається як суб'єкт освітнього процесу, активна особистість, якій притаманна потреба в саморозвитку та самовдосконаленні, а тому цілі, зміст, методи, форми організації навчання мають бути зорієнтовані на особистість майбутнього вчителя, гармонізацію його розвитку, забезпечуючи тим самим, свободу у виборі власної освітньої траєкторії, розуміння значущості майбутньої професії та відповідальності за якість навчальної діяльності.

Студентцентрований характер освітнього процесу у закладах вищої освіти вимагає пошуку нових соціальних моделей взаємодії викладача та студента, що дозволяють вирішувати такі проблеми взаємодії, як [521]: фіксація нових функцій викладача і студента; створення умов для стимулювання організації студентом власної роботи та пріоритетів розвитку; підтримання ефективних робочих стосунків

у групі; створення викладачем нових зон спільної зі студентами діяльності, в процесі якої відбувається освоєння освітніх інновацій; побудова неформальних комунікацій викладачів та студентів.

У ході наукового пошуку можемо констатувати, що системний підхід полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються у взаємозв'язку, розвитку, а зі зміною одного компонента системи змінюються інші, що дозволяє виявити інтегративні системні характеристики, відсутні в окремих елементах як складниках. Все це орієнтує підходити до досліджуваних явищ як до систем, що мають певну побудову та «свої закони функціонування» [11, с. 138].

Таким чином, системний підхід до будь-якого явища чи об'єкта потребує цілісного розгляду усіх структурних елементів, а отже вимагає проведення аналізу системи у контексті [1]: структурному (задачі, принципи, компоненти системи); динамічному (структура та зміст системи у розвитку); функціональному (функції кожного компонента й усієї системи); генетичному (внутрішні зв'язки і залежності між компонентами системи).

Сучасні освітні зміни, модернізація змісту освіти, удосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців базуються на засадах компетентнісного підходу як важливого орієнтира у покращенні якості освіти. Компетентнісний підхід є значущим концептуальним підґрунтям реалізації нової системи принципів щодо визначення цілей професійно-технічної освіти, відбору і структурування змісту навчального матеріалу, організації освітнього процесу й оцінювання освітніх результатів з метою «досягнення майбутніми фахівцями високого рівня знань, досвіду, обізнаності для реалізації професійної діяльності» [375, с. 8].

Вагомою перевагою компетентнісного підходу є, що саме наявність компетентностей дозволяє особистості майбутнього фахівця, практично оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх упродовж життя та професійної діяльності [203, с. 80]. Водночас як стверджує І. Татаренко [450], систему освіти лише тоді можна вважати ефективною, коли її результат – компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, моральними якостями, а також вміє адекватно діяти у певних ситуаціях, застосовує здобуті знання та бере на себе відповідальність за дану

діяльність. Ця заувага є важливою з огляду на те, що у системі підготовки майбутніх учителів компетентнісна складова є вирішальною. Погоджуємося з підходом В. Лугового щодо групування компетентностей, якими, на наше переконання, має оволодіти майбутній вчитель. Зокрема науковець зазначає, що «... більш системно і науково обґрунтовано можна було б визначити та згрупувати компетентності, урахувуючи види людської діяльності, на які вона розщеплюється в системі суб'єкт-об'єктних (суб'єктних) відносин. У такому разі можна теоретичним шляхом дійти висновку про існування п'яти видів компетентностей: ціннісно-орієнтаційних, інтелектуально-знаннєвих, діалогу (консенсусно)-комунікаційних, творчо-інноваційних, художньо-творчих» [268, с. 11].

Н. Побірченко [358] визначає, що компетентністний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту сучасної освіти, але й як механізм приведення його у відповідність до вимог сьогодення. Зокрема, в умовах інтеграції вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір перехід на компетентнісну основу підготовки майбутніх учителів стає першочерговим завданням у забезпеченні якості освіти. За компетентнісної орієнтації сучасної професійної підготовки студент стає не лише споживачем знань, але й їх творцем [174].

Компетентністний підхід, як слушно зауважує Н. Мачинська, – це «орієнтація на єдині вимоги до освітніх стандартів в Європі» [285, с. 56]. Компетентністний підхід ефективний та чіткий шлях модернізації сучасної системи вищої освіти, його реалізація передбачає глибокі системні перетворення в усьому освітньому процесі закладів вищої освіти, стосуються всіх його складових: змісту, цілей викладання, оцінювання результатів і якості, освітніх технологій, зв'язків вищої освіти з іншими рівнями професійної освіти.

На переконання І. Драч [166], впровадження компетентнісного підходу у підготовку майбутніх фахівців, зокрема вчителів, буде означати реальний перехід до нової освітньої парадигми, оскільки вимагатиме істотних змін на всіх рівнях та ланках педагогічної системи, а отже, в ній самій як цілісності: 1) у цінностях, цілях і результатах навчання та виховання – від забезпечення засвоєння знань, умінь, навичок, тими, хто навчається, до формування базових і предметних

компетентностей; 2) змісті освіти – від сукупності абстрактних теоретичних понять, що розпорошені попредметно, до системних, міжпредметних, надпредметних, метаяпредметних, практикоорієнтованих концептуальних уявлень про світ і засоби практичної дії та вчинку, що соціально нормовані; 3) педагогічній діяльності викладача – від монологічного викладення навчального матеріалу до педагогіки творчої співпраці та діалогу з тими, хто навчається; 4) навчально-пізнавальної діяльності студентів – від репродуктивної позиції прийому та запам'ятовування навчальної інформації до створення образу світу в собі шляхом активного входження у світ інтелектуальної, духовної, соціальної та предметної культури; 5) технологічному забезпеченні освітнього процесу – від традиційних до інноваційних технологій діяльнісного типу, коли в основу спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу покладено принципи активної творчої взаємодії, єдності пізнавальної, дослідницької та майбутньої практичної діяльності; 6) освітньому середовищі, що складає внутрішній контекст діяльності викладачів і студентів, як системі впливів та умов формування й розвитку особистості, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні; 7) відношеннях із зовнішнім середовищем, що задає зовнішній контекст закладу освіти – з родиною, соціальним оточеннями, національно-культурною спільнотою, виробничими підприємствами, засобами масової інформації, закладами культури, країною та світом; 8) якісно вищому рівні фінансового, матеріально-технічного, організаційного та кадрового забезпечення діяльності системи освіти.

Застосування компетентнісного підходу до досліджуваної проблеми дає змогу перенести підготовку сучасного вчителя у компетентнісну площину інноваційного середовища, уможливорює добір відповідних методів та форм навчання, спрямованих на підготовку компетентного вчителя-європейця, здатного до вирішення суспільних і професійно-педагогічних завдань, готового до продуктивної взаємодії, постійного розвитку, вдосконалення й зростання.

Компетентнісний підхід у системі освіти тісно пов'язаний з діяльнісним підходом до навчання, оскільки стосується навчально-пізнавальної діяльності

студента та може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання кожним студентом певного комплексу дій.

Діяльнісний (праксеологічний) підхід до проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів спрямований на головне завдання – вивчення й упровадження необхідного знання для здійснення ефективної діяльності, а також цінностей і змісту, цілей, дій, процедур, результатів та відповідної корекції. Як слушно зауважує Н. Сацков, реалізація праксеологічного підходу ґрунтується на інтеграції знання і діяльності як специфічної форми активного ставлення до навколишнього середовища, змістом якого є певні зміни та перетворення, тобто вміння, цілевідповідність, дія. Дві величини – знання й ефективна діяльність – є основою праксеологічного підходу як цілеспрямованої системи сукупності принципів, що «визначають загальну мету та стратегію орієнтованих праксеологічних дій і показують, як знання перетворюється в безпосередню продуктивну силу» [400, с. 203].

Власне, праксеологія дає основу для розуміння і дослідження діяльності з позиції практичних цінностей, зокрема ефективності та результативності. Т. Котарбінський (Т. Kotarbiński) [654] окреслив праксеологію, як загальну теорію організації діяльності, в контексті її ефективності й оптимізації, визначив, описав правила ефективної роботи та перерахував ряд переваг. Саме ефективність виступає як показник якості професійної підготовки, а також, як якісна категорія, що сприяє розвитку та вдосконаленню професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів. Ефективність віддзеркалює такі характеристики педагогічної діяльності: як цілісність, багатовимірність, динамічність, різновекторність.

Зокрема, у Стандартах підготовки вчителів у Республіці Польща визначено ряд компетентностей, які набувають у процесі підготовки до педагогічної професії майбутні вчителі: дидактичні, праксеологічні, креативні, інформаційно-медіальні, освітні і соціальні, комунікаційні [763; 782]. Практиксологічні компетентності визначають ефективність майбутнього вчителя у «плануванні, організації, контролі й оцінюванні навчальних процесів» [527, с. 13].

У своїх дослідженнях науковці [280; 368] визначають важливі функції праксеологічного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме: системна, діяльнісна, особистісно зорієнтована, компетентнісна, технологічна, тезарусна. Головні функції праксеологічного підходу органічно вписуються в систему професійної підготовки майбутніх учителів, уможлиблюють взаємозв'язок об'єктивних і суб'єктивних факторів, що сприяють успіху в процесі ефективного опанування професійними знаннями, вміннями та навичками.

Зокрема, системна функція дає змогу уявити об'єкт вивчення, як систему з усіма її зв'язками [280, с. 74]; розглядати й аналізувати досліджуваний об'єкт та розробити детальний сценарій успішного управління цілісною системою.

Діяльнісна функція дозволяє проникнути у сутність професійної діяльності з огляду на психолого-педагогічну основу, виявити певні закономірності, умови її успішного здійснення. Окрім того, діяльнісна функція сприяє особистісному розвитку, оволодінню майбутніми вчителями системою професійно-педагогічних знань, позитивній мотивації до пізнавальної діяльності, формує критичне мислення.

Особистісно зорієнтована функція акцентує на принципі студентоцентричності у процесі професійної підготовки, усвідомленні індивідуальності кожного студента, його неповторності, самоцінності. Також сприяє розвитку та саморозвитку особистості майбутнього вчителя, враховуючи його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання та предметної діяльності.

Компетентнісна функція [757] спрямована на практичні результати професійної підготовки, а також досвід особистої діяльності, формування відношення до процесу здобування знань, організації навчання. Компетентнісна функція окреслює два аспекти професійної підготовки майбутніх учителів: психологічний, тобто розглядає особистість з усіма її проявами (інтелект, інтереси, таланти, характер, емоції тощо) і праксеологічний, що проявляється у підготовці та ефективному виконанні різних видів педагогічних обов'язків.

Тезарусна функція свідчить про можливості суб'єкта у процесі навчання самостійно створювати нове знання, якщо він володіє термінологією у певній професійній діяльності. Технологічна функція праксеологічного підходу дає

можливість обирати оптимальні педагогічні технології, які спрямовані на розвиток професійної компетентності майбутніх учителів. Професійна компетентність майбутніх учителів містить головні праксеологічні компетентності, які сприяють успішній професійній діяльності.

Втілення функцій праксеологічного підходу у систему професійної підготовки майбутніх учителів, сприяє реалізації головних його характеристик, таких як ефективність, що передбачає досягнення планованого результату з найменшими ресурсними витратами та результативність, що вказує на співвідношення поставленої мети й досягнутого результату. Саме ефективність досягнень та результативність засвідчують якісні показники професійної підготовки майбутніх учителів. В умовах праксеологічного підходу уможливорюється організація психолого-педагогічної, методичної діяльності майбутніх учителів з позицій [368]: результативності (відповідність окреслених меті) та доцільності; продуктивності, осмисленості й раціональності; правильності, точності, адекватності, максимального наближення до заданого зразка – норми, уникнення непередбачених наслідків і непотрібних додаткових включень; надійності, об'єктивності, послідовності.

Важливим підходом до досліджуваної системи є порівняльний підхід. Власне порівняльний підхід дав змогу здійснити аналіз досліджуваних понять у вітчизняному та польському освітніх просторах, а також порівняти їх зміст. Як слушно зауважує С. Сисоєва «неоднозначне тлумачення понять, що вживаються сьогодні у світовому та європейському освітньому просторі, відсутність їх адаптації до традиційних понять вітчизняної педагогічної науки завдає, на наш погляд, великої шкоди розвитку освітньої галузі країни, вносить багатозначність у розуміння термінології, породжує хаос у головах науковців та практиків, знижує рівень методології педагогічної науки» [416, с. 20]. Окрім того, щоби досягти достовірних результатів у ході порівняння необхідно співставляти однорідні об'єкти і поняття, а також порівнювати предмети за суттєвими ознаками [419, с. 106].

Порівняльний підхід забезпечує можливість здійснення аналізу систем (зовнішньої та внутрішньої) забезпечення якості професійної підготовки майбутніх

учителів у кожній країні; зокрема виявлення загального, притаманного всім для зовнішньої системи та специфічного – для внутрішніх систем.

У процесі дослідження системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів важливо визначити основу – критерії порівняння, опису відповідних систем в контексті методології, що включає доведення еквівалентності, порівнювальності елементів досліджуваної системи. У ході порівняння визначимо доцільність та можливість перенесення досвіду польської системи підготовки вчителів у вітчизняний освітній простір, а також окреслимо шляхи щодо реформування та модернізації професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості.

Таким чином, дослідження проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів здійснюється на основі таких підходів:

- компетентнісному, який передбачає модернізацію професійної підготовки майбутніх учителів у контексті змісту, цілей, форм та методів навчання; формування системи дієвих знань, практичних умінь і навичок, компетентностей, необхідних для якісного виконання професійно-педагогічної діяльності;

- діяльнісному, що уможливорює інтеграцію знання й ефективної діяльності у процесі професійної підготовки; забезпечує входження майбутніх учителів у середовище реальної педагогічної діяльності; передбачає досягнення якісного результату з найменшими ресурсними затратами;

- порівняльному, який дозволяє здійснити порівняльний аналіз досліджуваних понять у польському й українському освітньому просторі; систем (внутрішньої та зовнішньої) забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні;

- системному, що дозволяє розглядати систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів як підсистему багатофакторної саморегульованої педагогічної системи, виокремити елементи, зв'язки, особливості зовнішньої та внутрішніх систем забезпечення якості.

1.4. Обґрунтування критеріїв порівняння систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні

Порівняння системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні неможливе без визначення відповідних критеріїв порівняння, які становлять якісну основу дослідження та дозволять співвідносити / порівнювати, як зовнішню систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, так і внутрішні, а також встановити певні характеристики досліджуваного об'єкта.

Вважаємо за доцільне в межах нашого дослідження окреслити сутність поняття критерій. Так, поняття «критерій» (грец. *kryterion* – здатність розрізнення) тлумачиться як: підстава для оцінки, класифікація чи визначення чогось; мірило [447]; «основа для оцінки або класифікації чогось» [120]; «ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання, означення або класифікація певних об'єктів» [144]; «ознака, на підставі якої виробляється оцінювання; визначення або основа для класифікації будь-чого» [217, с. 262].

Отже, у педагогічній теорії під поняттям «критерій» розуміють певну об'єктивну ознаку, на основі якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, прослідковується ступінь його розвитку в об'єктів дослідження. Крім того зазначимо, що критерії відображають суттєві характеристики досліджуваного явища (системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів), власне тому й підлягають якісній оцінці.

У контексті дослідження поняття «критерій» пов'язуємо з результатами наукового пошуку в розрізі теоретичного аналізу нормативно-правової бази системи освіти, виявленні модернізаційних змін у змісті підготовки майбутніх учителів, впровадженні сучасних форм і методів навчання в освітній процес закладів вищої освіти, нових моделей, концепцій підготовки, вирізненні підходів науковців в галузі освіти щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Критерії слугуватимуть для порівняння досліджуваної системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, як зовнішньої, що відноситься до всієї

системи освіти, так і внутрішньої, що безпосередньо включає процеси та процедури закладів вищої освіти, певним орієнтиром у напрацюванні стратегій для покращення якості освіти та вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Зауважимо, що критерії порівняння є якісними [343], оскільки застосування якісних критеріїв є необхідним з точки зору загального руху до світових (європейських) моделей оцінювання та забезпечення якості освіти.

У контексті нашого дослідження зазначимо, що нормативно-правова база є важливим елементом зовнішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема установи й агентства, які забезпечують процедури оцінювання та підтримки якості в системі вищої освіти. Власне тому виокремимо нормативно-правовий критерій, який буде слугувати для якісного порівняння нормативно-правових засад освітньої політики обох країн, яка спрямована на забезпечення якості освіти, зокрема й якості професійної підготовки майбутніх фахівців, відображає зовнішню систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Внутрішня система забезпечення якості базується на ключових складових системи професійної підготовки, а саме: змісті, дидактичному інструментарії (форми, методи навчання), а також певних концепціях і підходах, які безпосередньо впливають на якість процесу професійної підготовки майбутніх учителів. З огляду на це, для внутрішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів визначимо змістово-процесуальний та організаційно-специфічний критерії порівняння.

Важливою умовою забезпечення якості вищої освіти є напрацювання нормативно-правової бази, яка вдосконалюється відповідно до нових вимог сьогодення та викликів глобалізованого світу. Нормативно-правовий критерій відображає контекстуальну сторону нормативно-правових документів, законів, актів, які визначають головні засади державної політики у галузі освіти. Так, у ст. 6 Закону України «Про освіту» «Засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності» визначено, що однією із засад державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є: забезпечення якості освіти та

якості освітньої діяльності. Безумовно, що якість освіти має забезпечуватися як відповідними нормативно-правовими актами, що гармонізують з європейськими освітніми документами, так і закладами вищої освіти, які створюють якісне освітнє середовище для підготовки майбутніх фахівців. Політико-правові й організаційні аспекти руху вищої освіти на шляху забезпечення якості закріплені низкою документів, зокрема відображені в Лісабонській стратегії, Стратегії «Європа 2020» [192] та знайшли свою конкретизацію у процесі формування єдиного Європейського освітнього простору в межах реалізації правових, організаційних і методичних заходів Болонського процесу.

Республіка Польща набагато швидше розпочала інтеграційні європейські процеси, зокрема й в освітній галузі. Пройшовши довгий шлях реформування (1990), гармонізувала свою нормативно-правову освітню базу з європейською та продовжує впроваджувати певні реформаційні кроки в напрямку забезпечення якості освіти й якості підготовки фахівців для створення надійних умов конкурування на європейському ринку. Зокрема, важливий нормативно-правовий акт, яким було започатковано модернізаційні зміни в системі польської освіти в контексті її функціонування й управління – Закон «Про систему освіти» (1991), що зазнавав змін та доповнень чи не щороку впродовж 10 років. Зазначимо, що в останні роки у Республіці Польща напрацьовано широку нормативно-правову базу щодо забезпечення якості освіти. Головним документом у системі підготовки майбутніх учителів є Карта вчителя (1982). Цей документ [644] також періодично переглядається та доповнюється новими положеннями відповідно до освітніх змін та вимог сучасного суспільства щодо підготовки кваліфікованих учителів.

Окрім того, погоджуємося із М. Клетке-Мілейською (M. Kletke-Milejska) [644], яка вважає, що запроваджена в Польщі освітня реформа 1999 року була структурною та радикальною. Структурною тому, що цілісно охоплювала всю освітню структуру, включаючи фінансування, статус вчителя, зміни в управлінні, підходи до оцінювання. Радикальною, оскільки стала вирішальною та незворотною, оскільки запроваджено нові освітні сегменти, реалізовано принципи реальності, взаємодоповнюваності, прийняття.

Зауважимо, що система освіти України розпочала свій реформаційний поступ на шляху забезпечення якості значно пізніше. Незважаючи на приєднання до Болонського процесу (2005), поступальні дії та заходи щодо забезпечення якості освіти впроваджувалися досить повільно. Безумовно, що це зумовлено багатьма чинниками, головними з яких є [192]: певне недофінансування науково-дослідних робіт, матеріально-технічна база, уповільнений процес впровадження інноваційної діяльності. Проте процеси, які проходять в останні роки свідчать про вагомі зміни, які відбуваються в українській освітній системі. Важливим нормативно-правовим актом, який окреслив новий вектор системи освіти, є Закон України «Про вищу освіту» (2014), основні положення якого щодо якості освіти гармонізовані з вимогами європейського освітнього простору. Саме нагальне завдання щодо розроблення на національному рівні системи показників якості освіти було визначене у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013). Варто зацентрувати увагу на «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018), якою передбачено вдосконалення системи професійно-педагогічної освіти у контексті підготовки нової генерації вчителів, які стануть провідниками освітніх інноваційних змін у сучасному інформаційному суспільстві. Важливо наголосити, що зазначена вище концепція відображає основні тенденції реформи Нової української школи.

Водночас якість освіти, якість професійної підготовки має контролюватися через процедури виконання вимог освітніх стандартів. Власне якісні освітні стандарти, які охоплюють весь спектр підготовки майбутніх фахівців, слугують для формування інших освітніх документів (програм, планів), у своєму змісті повинні не лише використовувати загальні фрази з рамки кваліфікацій, а й чітко окреслювати кожен цільову мету кожного сегменту стандарту. Саме стандарти є тими робочими інструментами, які забезпечуватимуть ефективне надання освітніх послуг.

Зазначимо, що в українській системі освіти акцент у сегменті результати навчання орієнтований на компетентнісний підхід (тобто оцінювання рівня сформованості компетентностей), у польській освітній системі результатами навчання є знання, вміння та соціальні компетентності, що чітко прописано на рівні

стандартів. Державні стандарти слугують орієнтиром на шляху якості, оскільки якість вищої освіти контролюється через процедури забезпечення освітніх стандартів.

На підставі наукового пошуку можемо констатувати, що польська система освіти пройшла успішний шлях реформування та зорієнтована на прагматично-продуктивний формат надання освітніх послуг. У контексті освітніх стандартів чітко прослідковуються зміни в освітній діяльності закладів вищої освіти, зокрема в підготовці майбутніх фахівців, вносячи якісні зміни в проведення освітнього процесу, зміст підготовки та проведення процедур оцінювання, планування діяльності загалом, коли спочатку проходить врахування загальних вимог, а потім предметних, а головне в можливості формування освітніх програм з подальшою самооцінкою та вдосконаленням. Окрім того, спрямованість стандартів на якість зумовила ширше врахування інтересів студентів, як потенційних замовників освітніх послуг, а також усієї решти зацікавлених сторін.

Польська акредитаційна комісія (далі – ПАК) – агенція, яка здійснює процедури акредитації в розрізі оцінки якості освітнього процесу та якості освітніх програм у закладах вищої освіти в Республіці Польща, працює з 2002 року. Головними завданнями є: забезпечення дотримання стандартів якості, які діють для вищої освіти, орієнтація на кращі моделі, що функціонують у європейському та глобальному просторі вищої освіти, підтримка університетів різної форми власності, розбудова в закладах вищої освіти культури якості. Головні зусилля ПАК [744] спрямовані на забезпечення високої позиції випускників закладів вищої освіти не лише на внутрішньому, але й на міжнародному ринку праці, підвищення конкурентоспроможності університетів на теренах європейського освітнього простору. Зазначимо, що ПАК має високий статус і є членом Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA).

В Україні відповідні процедури щодо акредитації покладено на Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (далі – НАЗЯВО), яке розпочало повноцінну діяльність з 2019 року. Власне лише наприкінці 2019 року були проведені перші акредитаційні процедури згідно нових правил і вимог, здійснена

оцінка освітніх програм. Варто зауважити, що НАЗЯВО активно розбудовує правову основу, формує нові правила «гри» у забезпеченні якості вищої освіти, якості підготовки майбутніх фахівців, орієнтуючись на кращі світові практики.

Отже, для порівняння зовнішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні нами було визначено нормативно-правовий критерій, який відображає стан нормативно-правової бази щодо забезпечення якості, а також прийняті в країні підходи до оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців.

У розрізі змістово-процесуального критерію варто зауважити, що система професійної підготовки вчителів у Республіці Польща зазнавала кардинальних змін із реформуванням всієї освітньої системи. Як слушно зазначає К. Денек (K. Denek), ефективна освіта та професійна підготовка вчителів стають відправною точкою у забезпеченні якості освіти. «Усі заходи, що пов'язані з підготовкою майбутніх учителів, можна звести до таких засадничих принципів: ступеневої освіти; програмно-організаційний супровід освіти; психолого-практична та практична підготовка; методична й організаційна гнучкість підготовки та постійний професійний розвиток» [575, с. 19]. Зокрема, структурна перебудова виявила необхідність у новій якості професійної підготовки вчителів у контексті модернізації змісту підготовки. Відповідно до вимог Болонської угоди в польських закладах вищої освіти впроваджено двоступеневу систему підготовки фахівців. Також відбулося чітке розмежування щодо рівнів освіти вчителів та освітніми закладами, в яких вони будуть працювати по закінченні навчання. Зміст підготовки майбутніх учителів осучаснювався, з огляду на потреби ринку праці та можливості автономії закладів вищої освіти впроваджувати та модернізувати освітні програми.

Варто зауважити, що в українській системі освіти здійснюються поступальні кроки у цьому напрямку. Заклади вищої освіти формують та впроваджують освітні програми згідно нових зразків щодо самооцінювання, тим самим мають можливість впливати на якість змісту підготовки майбутніх учителів. Звичайно, що процесам впровадження, апробації передують процеси удосконалення освітніх програм, встановлення їх відповідності новим вимогам, а головне, що всі ці процеси мають

часову обмеженість. Саме тому, важливо врахувати освітній досвід тих країн, які вже мають значні напрацювання в цьому напрямку та пройшли певні етапи становлення на шляху забезпечення якості.

Зокрема процедура проєктування освітньої програми передбачає певні етапи, які цілісно відображають процес професійної підготовки майбутніх учителів. Водночас доцільно акцентувати увагу на взаємозв'язку місії університету, наявних кадрових та матеріальних ресурсів, а також взаємодії з усіма зацікавленими сторонами, зокрема працедавцями. Власне за таких умов становлення освітньої програми, студент чи не вперше відчуває себе повноправним суб'єктом освітнього процесу, оскільки бере безпосередню участь у творенні освітньої програми та стає відповідальним за процес навчання.

Важливо акцентувати на детальному описі знань, вмінь і компетентностей, що виражають результати навчання, які є необхідними на різних рівнях підготовки та детально відображені в освітній програмі. Тут цінним є комплексний підхід до наповнення змісту (наприклад, для засвоєння певного елементу з навчальної програми додаються: зразки типових прикладів; взірці завдань для різних видів контролю, у тому числі й підсумкового; критерії оцінювання). Власне таке розуміння освіти та професійної підготовки майбутніх учителів співпадає з концепцією кваліфікаційних рамок, де результати навчання виражені у категоріях: знання, вміння, соціальні компетенції. Окрім того, розроблення освітніх програм в основі яких лежать підхід, спрямований на результати навчання, спрощує взаємодію із зацікавленими сторонами у процесі формування освітньої пропозиції.

Варто зауважити, що результати навчання можуть стосуватися всієї освітньої програми, одного дидактичного модуля (блоку програми), певного курсу (дисципліни) та навіть однієї лекції. Окрім того, планування професійно-педагогічних практик повинно враховувати очікувані результати навчання. У будь-якому випадку результати навчання повинні бути вимірюваними, підтвердженими, а їх досягнення має бути достовірно зафіксовано закладом вищої освіти, що здійснює підготовку за даною освітньою програмою, завдяки чому уможливиться їх

порівнянність. Присудження балів за ECTS має «залежати від досягнення конкретних результатів навчання» [635, с. 72].

Відзначимо, що зміна підходів до проектування освітніх програм призводить до змін у процесі підготовки майбутніх учителів в контексті проведення навчальних занять. Як зауважує К. Денек (K. Denek), «незаперечний факт, що сучасні студенти – майбутні вчителі – це покоління on-line. Однак ще багато викладачів перебуває та навчає студентів у світі of-line. Власне прийшло молоде покоління поляків, e-покоління. А отже, виникає все більш помітне протиріччя, між цифровим студентом і аналоговим викладачем» [575, с. 20]. За таких умов змінюється роль викладача в освітньому процесі, адже тепер його зусилля будуть спрямовані не на передавання, переказ навчальної інформації, а на ефективну допомогу студентам у досягненні визначених результатів навчання. Головне, що зміщуються акценти у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів, а саме робиться акцент на якості навчання, якості викладання й якості учіння.

Зауважимо, що форми проведення навчальних занять, їхній зміст, а також методи підготовки мають підпорядковуватися окресленій меті щодо прогнозованих результатів навчання. З огляду на це, головним заданням навчальних занять стає підтримка зусиль студентів, спрямованих на досягнення результатів навчання. Е. Вишневська [124] стверджує, що наскільки різноманітними можуть бути очікувані результати підготовки та методи, які забезпечують їх досягнення, настільки ж багатоманітними повинні бути методи верифікації результатів навчання, які будуть досягнуті студентами. Важливою є не лише перевірка знань, а й аналіз інших категорій результатів навчання. Методи перевірки вмінь і компетентностей повинні базуватися на таких формах занять, які дадуть змогу студентам підтвердити вміння та компетентності.

Зокрема Д. Бок [545], згідно концепції компетентісного навчання, радить визначати якість підготовки студентів відповідно до ступеня досягнення таких цілей: розвиток навичок продуктивного спілкування та здатності до ціннісних суджень; вдосконалення аналітичних здібностей і навичок соціальної взаємодії; набуття вмінь розв'язувати проблеми; досягнення розуміння у відносинах особи з

навколишнім середовищем; розуміння сучасного світу, усвідомлення його проблем. Зауважимо, що акцентується на компетентностях, зокрема «soft skills», на важливості опанування якими у процесі підготовки наголошується експертами в галузі освіти.

Власне на досягнення окреслених цілей професійної підготовки майбутніх учителів спрямовані активні форми та методи навчання, в основі яких лежить інтерактивна комунікація суб'єктів освітнього процесу. Поєднання різних форм роботи, зокрема групової, колективної, індивідуальної, залучення студентів у проєктну діяльність і пошукову роботу забезпечує розвиток інтелектуальних вмінь, практичних навичок. Використання проблемних лекцій, семінарів-дискусій, тренінгів, семінарів-ділових ігор із застосуванням інтерактивних методів навчання значно покращить якість професійної підготовки майбутніх учителів.

Доцільно наголосити на самостійній роботі, яка відіграє важливу роль у процесі професійної підготовки та передбачає 1/3 чи не менше 30 % кредитів ECTS. Вміла організація самостійної роботи студентів є своєрідним випробовуванням педагогічної майстерності викладача. Студенти повинні мати змогу отримувати необхідну інформацію не тільки з інтернет-сайтів, бібліотек, а й з методичного забезпечення дисципліни. Викладачеві важливо продумати ресурсне забезпечення для продуктивної самостійної роботи, щоб студенти за допомогою набору певних засобів змогли самостійно якісно опановувати нові знання. Тут немаловажними є форми організації професійної підготовки майбутніх учителів. Власне потрібен добір таких форм, коли студент звертається до викладача заради отримання настанови щодо окремих етапів роботи, порадою чи вказівкою щодо якісного виконання завдання. Сучасне якісне навчання містить в основі не передачу знань із подальшим їх запам'ятанням, а алгоритм дій для здобування знань, опанування, ефективного засвоєння та застосування на практиці. Саме тому доцільно модифікувати традиційні лекційні та семінарські заняття, долучати різні дистанційні форми навчання, активно використовувати потенціал інформаційних технологій.

Сучасні комп'ютерні технології у самостійній роботі студентів відіграють важливу роль, оскільки уможливають [194]: 1) пошук інформації у мережі за

допомогою web-браузерів, інформаційно-пошукових систем, автоматизованих бібліотечних систем, електронних журналів; 2) організації продуктивного діалогу у мережі, використання електронної пошти, спілкування on-line у мережах типу Skype; 3) створення тематичних web-сторінок та web-квестів за допомогою використання графічних редакторів і web-браузерів. Окрім того, на переконання М. Кадемії, розвиток e-learning створює перспективну нову модель навчання, що базується на використанні новітніх мультимедійних технологій, з метою підвищення якості навчання, полегшення доступу до послуг і ресурсів, а також для обміну та спільної роботи на відстані. Зауважимо, що е-навчання урізноманітнює форми підготовки майбутніх учителів, наближає до дуальної освіти.

Важливо наголосити, що викладач і студент є ключовими фігурами в освітньому процесі. Власне від якості цих суб'єктів процесу навчання буде залежати й ефективність професійної підготовки. Зазначимо, що викладач не тільки передає знання, але й у процесі діяльності формує особистість студента, його світогляд і духовність. Варто наголосити на якості викладача як комплексному понятті, що включає в себе [317]: рівень компетентності – знання та досвід у певній галузі науки і практики; хист до викладацької діяльності; здатність установлювати контакти із зовнішнім і внутрішнім середовищем; спостережливість – здатність помічати істотні, характерні риси студентів; популярність; науково-дослідна активність тощо. Викладач займається координацією процесу навчання, консультує, вдосконалює навчальний курс, керує навчальними проектами, постійно підвищує свою кваліфікацію. Відповідно до принципу студентоцентрованості – студент, як замовник та споживач освітніх послуг, є центральною фігурою процесу професійної підготовки. Саме з орієнтацією на запити студентів викладачі готують навчальні матеріали, пишуть підручники, розробляють нові освітні технології.

Якість студента – майбутнього вчителя – є похідною від якості абітурієнта. Власне якість абітурієнта, який бажає здобувати вчительський фах, можна охарактеризувати (окрім балів, одержаних із незалежного оцінювання) за допомогою ознак: знання, які були одержані у загальноосвітньому закладі з профільної дисципліни; володіння іноземними мовами; бажання й уміння вчитися;

працездатність; інтелект; духовність; спостережливість; емпатія; дисциплінованість та ін. Головними показниками, на нашу думку, є спрямованість на педагогічну професію та талант до вчительської праці. З огляду на це, важливо розробляти якісні критерії набору студентів – майбутніх учителів.

Ключову роль у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів відіграють заклади вищої освіти. Саме заклади вищої освіти несуть відповідальність за якість освітнього процесу, освітніх послуг і за те, яким чином ця якість забезпечується в інтересах суспільства. Однією з умов підвищення якості освіти є «посилення відповідальності закладів вищої освіти за результати своєї діяльності шляхом розширення демократичних засад, їх функціонування та поглиблення автономії» [258, с. 43]. Окрім того, як зазначає М. Вармінський (M. Warmiński) [829] вищі студії відіграють важливу роль у житті молодшої людини, готують до функціонування в суспільстві, до професійної діяльності; розширюють знання, підвищують кваліфікацію, сприяють набуттю нового досвіду.

Саме з огляду на можливості закладів вищої освіти забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх учителів визначено організаційно-специфічний критерій. Організаційно-специфічний критерій відображає різноманітність внутрішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Зазначимо, що необхідною умовою ефективного реалізації освітнього процесу є впровадження в закладах вищої освіти внутрішньої системи забезпечення якості, що передбачає ефективну організацію освітньої діяльності, впровадження інформаційних технологій, застосування різних форм підготовки та перевірки результатів навчання студентів щодо одержаних знань, умінь і компетенцій. Ключовим завданням є орієнтація закладів вищої освіти на кінцевий результат [231, с. 21]: знання, уміння та навички випускників, що повинні бути застосовані та використані на благо держави.

Зауважимо, що окреслена нами внутрішня система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів корелює з внутрішньою системою якості закладу вищої освіти, є її невід'ємною частиною та підсистемою. Турбота про забезпечення якості освіти є одним із пріоритетних завдань кожного закладу вищої освіти. Українські заклади вищої освіти орієнтовані на забезпечення якості освіти,

проходять апробації й акредитації освітніх програм, які укладено згідно нових вимог. Назагал розпочинається процес творення культури якості в українських закладах вищої освіти. Безумовно, що всі зміни, які відбуваються у вищій школі щодо впровадження процедур забезпечення якості освіти безпосередньо впливають на якість професійної підготовки майбутніх учителів.

Водночас польські університети впевнено продовжують втілювати в освітню діяльність кращі практики щодо покращення якості освіти. Вдосконалення освіти, організація освітнього процесу на високому рівні не може бути лише у площині декларацій, а потребує вжиття відповідних заходів для забезпечення якості на рівні усіх підрозділів університету, а саме: на рівні кафедр, факультетів, інститутів. Як слушно зауважує М. Півоварчик, вдале використання гарантії якості є «умовою успіху університету, яка забезпечує його престиж та надає особливий статус в середовищі» [356, с. 188]. Так, у Вроцлавському університеті, який за результатами загальнонаціонального конкурсу «Ініціатива досконалості – дослідницький університет» у 2019 році визнано одним з 10 кращих університетів, працює університетський відділ з питань якості освіти, в межах якого діє два підрозділи: відділ із забезпечення якості освіти та відділ з оцінювання якості освіти. Відповідні підрозділи функціонують й на рівні факультетів. Власне університетська система забезпечення якості у Вроцлавському університеті [356] побудована з повагою до автономії і специфіки організаційних підрозділів, з урахуванням позитивного досвіду та кращих європейських практик забезпечення якості освіти, з розумінням того, що поліпшенню якості сприяє самооцінка, діалог, співпраця та втілення найкращих способів вирішення проблем. Зокрема, у Вроцлавському університеті формується культура якості, яку розуміють як колективну відповідальність за освітній процес, у якому забезпечено суб'єктність усіх його учасників [786]. У документі «Стратегія розвитку Вроцлавського університету» визначено стратегічні й операційні цілі, а також головну візію, в якій прогнозовано, що до 2020 р. університет матиме [786]: привабливі різноманітні освітні послуги, які будуть реалізовані в сучасних умовах; добре організований, якісний освітній процес; професійний викладацький персонал; доброзичливий, компетентний та гнучкий

управлінський, адміністративний персонал; випускників, які усвідомлюють свою вартість і здатність самотійно творити майбутнє.

Ефективне впровадження комплексу процедур щодо забезпечення якості освіти на рівні університету має вагомий вплив на якість професійної підготовки майбутніх учителів. Удосконалення освітніх програм, впровадження концепцій навчання, які базуються на сучасних підходах підготовки, створення цілісної атмосфери якості сприяє якісній підготовці майбутніх учителів. Зокрема, на основі компетентнісного підходу формуються ключові компетентності майбутніх учителів, діяльнісний підхід сприяє розвитку навичок організації продуктивної діяльності, проєктивних і конструкторських вмінь. Саме компетентний учитель стане «творцем реальності сучасної та майбутньої школи, яка покращує життя суспільства» [601, с. 33].

Варто акцентувати на важливій ролі аксіологічного підходу у забезпеченні якості професійної підготовки вчителів, оскільки саме він вважається однією з методологічних основ гуманістично орієнтованої педагогічної освіти [382, с. 57]. Формування цінностей у майбутніх учителів відбувається у процесі вивчення комплексу психолого-педагогічних дисциплін, оскільки саме цінності є смисловою особливістю та необхідною складовою гуманітарного знання. Саме розуміння цінностей майбутніми вчителями дасть їм змогу усвідомити та зрозуміти певні загрози, які виникають у інформаційному суспільстві. Учитель має передати учням знання, щодо безпечного використання досягнень сучасного суспільства, аби вони не стали заручниками ситуації, коли «більшість буде нюхати квіти за допомогою комп'ютера» [537, с. 85].

В українських та польських закладах вищої освіти впроваджено кредитно-трансферну систему. Однак повинно бути чітке розуміння її сутності. Власне у деяких закладах вищої освіти її розуміють як систему організації освітнього процесу. Фактично європейська кредитно-трансферна система – це лише форма, певна структура, яка відображає особливості організації навчання, підготовки майбутніх фахівців. Зазначена система потребує поступового впровадження всіх її елементів, без зайвого затягування в часі, оскільки, у такому разі, вона буде нефункціональною для освітніх структур [192, с. 312–313].

Вважаємо за доцільне наголосити, що в польських закладах вищої освіти особливо акцентують увагу на мовних стратегіях у підготовці майбутніх учителів. Така потреба випливає з розуміння того, що сьогодні англійська мова стає головною у сфері освіти, науки, окрім того іноземну мову можна використовувати як інструмент міжкультурного спілкування та конструктивного діалогу. Оскільки якісна професійна підготовка спрямована на підготовку вчителя-європейця, мобільного, готового до нового знання, то саме знання мов сприятиме успішній реалізації цього процесу.

Як зауважує Н. Мосьпан [306], великі інвестиції в освіту та навчання, які планують здійснювати в Європі до 2020 року, безсумнівно приведуть до популярності професії вчителя, з одного боку, та до відповідальності, з іншого, оскільки роль учителя стає ключовою у створенні суспільства «економіки знань». Попит на професію вчителя має збільшитися на ринку праці.

Внутрішня система забезпечення якості освіти, яка успішно функціонує в польських закладах вищої освіти, покликана задовольнити потреби студентів у найвищій якості наданих університетами освітніх послуг, а також активно співпрацювати із усіма зацікавленими сторонами. Саме тому постійно проводяться анкетування, опитування студентів стосовно ступеня задоволення організацією процесу навчання в розрізі дієвості освітньої програми; форм, методів, засобів взаємодії з викладачами. Також окремо проводиться оцінювання викладачів та моніторинг професійної кар'єри випускників закладу вищої освіти.

На підставі дослідження зауважимо, що внутрішні системи забезпечення якості університетів вирізняються певними підходами щодо впровадження процедур із забезпечення якості підготовки фахівців (Тиждень якості освіти в Ягеллонському університеті; Скринька якості у Вроцлавському університеті).

Важливо зазначити, що, посилюючи вимоги до якості підготовки майбутніх учителів, у Республіці Польща з 2017 року після закінчення навчання в університеті випускник отримує спочатку статус стажера, тобто «названого вчителя» (*nauczyciel mianowany*), а через рік (за умови проходження певної кваліфікаційної експертизи та

сертифікації) – «дипломованого вчителя» (nauczyciel dyplomowany) [357; 763]. Процес підготовки майбутніх учителів представлено на рис. 1.2.



Рис. 2.2. Професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти й адаптація в школі

Джерело: Zaleski-Ejgierd A. Kształcenie kandydatów na nauczycieli i adaptacja w szkołach – przygotowanie do wykonywania zawodu. Kontrola Państwowa. 2018.

Такий поступальний підхід щодо визнання рівня професійної компетентності вчителя накладає додаткові зобов'язання щодо вдосконалення підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення якості.

Зазначимо, що система вищої освіти Республіки Польща впевнено інтегрується у європейський і світовий освітній простір. На основі принципу еквівалентності дипломи польських закладів вищої освіти визнаються за межами країни, окрім того значно спрощується мобільність студентів з огляду на дієві процедури перезарахування кредитів ECTS.

Таким чином, і українська, і польська освітні галузі знаходяться в постійному пошуку ефективних моделей професійної освіти, оптимальних структур функціонування, розбудови системи забезпечення якості освіти. За останні роки в системі освіти Республіки Польща було здійснене системне реформування на усіх освітніх рівнях. Схожі процеси відбуваються й в Україні. З впровадженням Концепції Нової української школи посилюється увага до підготовки майбутніх учителів, переглядаються підходи, висуваються нові вимоги. Все це актуалізує проблему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у контексті вивчення досвіду зарубіжних країн.

Висновки до першого розділу

У розділі зазначено, що системний підхід уможливив усебічно розглянути, дослідити систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні та дозволив виокремити дві підсистеми – зовнішню і внутрішню щодо забезпечення якості, виявити елементи виокремлених систем, які пов'язанні відповідними функціональними зв'язками, відношеннями, мають свої особливості та безпосередньо впливають на якість результату – якість професійної підготовки вчителя.

Здійснено порівняльний аналіз базових понять дослідження в польському та українському науковому просторі, а саме: «освіта» («oświata» / «edukacja»), «якість» («jakość»), «якість освіти» («jakość oświaty» / «jakość edukacji»), «підготовка» («kształcenie»), «професійна підготовка» («kształcenie zawodowe»), «підготовка вчителів» («kształcenia nauczycieli»), «якість професійної підготовки» («jakość kształcenia») та ін.

На основі аналізу наукових джерел виявлено, що в польському й українському освітньому просторі у трактуванні поняття «освіта» спостерігаються спільні ознаки та підходи щодо його розгляду, як-от: процес, тобто цілісна система (навчання, виховання, розвиток особистості) збереження та збагачення культурних цінностей, створення умов для реалізації особистісного потенціалу суб'єкта освіти та його становлення у суспільстві (З. Квецінським (Z. Kwieciński)); соціокультурний феномен, система, цінність (С. Сисоєва); комплекс інституцій соціокультурного спрямування, що сприяють функціонуванню та вдосконаленню суспільства (В. Огнев'юк, Й. Щепанський (J. Szczepański)); різнорівневий результат, одержаний в процесі різноманітної діяльності, що виражається у професійній діяльності та суспільному житті (Н. Якса, В. Оконь (W. Okoń)).

Категорію «якість» польські дослідники розуміють як досконалість, місію, відповідність вимогам, ступінь задоволення потреб (А. Краєвська (A. Krajewska), Х. Мізерек (H. Mizerek)). Водночас українські науковці категорію «якість»

визначають як ефективність, відповідність вимогам стандарту, рівень задоволення запитів споживачів (К. Крутій, С. Шишов).

На основі аналізу різних поглядів учених до трактування поняття «якість освіти», зазначено, що підходи українських та польських науковців є однаковими, зокрема зафіксовано такі визначення: 1) якість освіти відповідає рівню задоволення суб'єктів від одержаних за обраним фахом знань, умінь, які відповідають сучасним потребам суспільства та ринку праці (П. Грудовський (P. Grudowski), К. Левандовський (K. Lewandowski)); 2) якість освіти розглядають як сукупність властивостей освітнього процесу та вимог щодо особливостей процесу навчання та його результату з урахуванням зовнішніх і внутрішніх умов (С. Щудло, Й. Телеп (J. Telep), З. Войцеховський (Z. Wojciechowski)); 3) якість освіти відображає відповідність одержаного результату поставленим цілям та рівню розвитку особистості (Я. Яхнін, М. Єлонек (M. Jelonek), Й. Скшинська (J. Skrzyńska)); 4) якість освіти окреслюється як спроможність закладів вищої освіти здійснювати ефективну підготовку фахівців, надати адекватні вимогам сьогодення освітні послуги та їх відповідність стандартам акредитації (О. Величко, О. Чабала, А. Козубська (A. Kozubska), А. П'ясецька (A. Piasecka)). Відмінним є те, що у польському освітньому просторі в окресленні сутності поняття «якість освіти» значна увага приділена зацікавленим сторонам (*interesariusze*), якості освітніх послуг, а також цінностям та культурі якості.

Показано, що поняття «професійна підготовка» українські дослідники розглядають ширше, зокрема, як цілісну систему, і як цілеспрямований процес (Г. Троцько, О. Шапран). Польські дослідники визначають дане поняття як: комплекс процесів (освітніх, формальних, інформальних), а також як цілеспрямований, постійний процес (Ч. Купісевич (Cz. Kupisiewicz), Б. Полак (B. Polak)).

На основі порівняння поняття «якість професійної підготовки» у польському та в українському науковому просторі визначено, що дослідники його розуміють як: сукупність усіх компонентів освітньої системи, наголошуючи на при цьому на якості «вхідного матеріалу» (А. Бюхнер-Єзьорська (A. Buchner-Jeziorska), А. Бочковський (A. Boczkowski)); якість освітнього середовища та продуктивну

взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу (О. Чорна, Е. Скшипек (E. Skrzypek)); набуття компетентностей, відповідність рівня підготовки професійним вимогам, нормам, стандартам, ринку праці (Т. Рогова, С. Палка (S. Palka)).

Провідна ідея концепції дослідження базується на положенні про те, що системний порівняльний аналіз забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні потребує ґрунтовного монографічного дослідження цієї проблеми у кожній країні та обґрунтування критеріїв порівняння, які визначають напрями та зміст дослідження обраної проблеми у Республіці Польща та в Україні.

Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні у контексті забезпечення її якості є міждисциплінарним, оскільки потребує інтегрування знань з філософії, економіки, педагогіки, психології та застосування сукупності наукових підходів (системного, компетентнісного, діяльнісного, порівняльного), кожен із яких уможливорює дослідження того чи іншого аспекту проблеми та забезпечує цілісність її вивчення.

Визначено та обґрунтовано критерії порівняння системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні, а саме: нормативно-правовий (нормативно-правові засади освітньої політики обох країн, яка спрямована на забезпечення якості освіти, зокрема й якості професійної підготовки майбутніх учителів; агенції, діяльність яких спрямована на забезпечення якості вищої освіти), змістово-процесуальний (особливості змісту професійної підготовки майбутніх учителів), організаційно-специфічний (особливості та специфіка організації, форм, методів навчання, впровадження певних концепцій і підходів до професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості). Ознакою для виділення зазначених критеріїв слугувала цілісність висвітлення систем забезпечення якості як зовнішньої системи, так і внутрішніх.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [44], [45], [53], [62], [74], [83].

РОЗДІЛ 2. ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА ТА В УКРАЇНІ

У розділі розкрито сучасні підходи до розуміння якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща; окреслено теоретичні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща; проаналізовано сутність і зміст поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя» в українському освітньому просторі; проведено теоретичний аналіз проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в українській педагогічній теорії.

2.1. Сучасні підходи до розуміння якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща

Освіта у XXI столітті відіграє важливу роль у забезпеченні сталого розвитку кожної країни, стимулює та розширює аспекти людського інтелектуального потенціалу. Завдання сучасної освіти не обмежуються функціями доступу та передачі світової бази знань, головне завдання полягає у сприянні у збереженню багатства національних культур і цінностей, формування інтелектуального капіталу нації. Зауважимо, що кожна країна, попри сучасні глобальні тенденції, по-своєму підходить до вирішення освітніх проблем і, зокрема, до проблем забезпечення якості вищої освіти й якості професійної підготовки.

Друга половина минулого століття вирізняється бурхливими змінами у суспільній, економічній, політичній, технологічній сферах суспільства, які впливають, як на «характер функціонування різних інститутів, так і на індивідуальну долю кожної людини» [795, с. 155]. Динаміка сучасних змін, «відкритість до світу, глобалізаційні процеси, зміни в культурі призводять до питань якісної підготовки людини до участі в суспільному, професійному та індивідуальному житті, про те, чи ефективно функціонує школа, її становлення в

соціальному середовищі та в новій освітній реальності, а також щодо низки проблем, стосовно яких школа не може залишитися байдужою» [795, с. 155].

Як слушно зауважують Й. Торунський, Х. Вирембек (J. Toruński, H. Wyřebek) «динамічні суспільно-економічні та політичні зміни, які відбуваються впродовж останніх років мають великий вплив на систему освіти в Польщі. Це період критики щодо освіти та час пошуку нових та кращих рішень, а також необхідність конкуренції шкіл на локальному ринку. Перенесення принципів ринкової економіки в освіту спричинило вимоги до змін у стратегії освітньої діяльності» [816, с. 55], водночас головним пріоритетом вищої школи постає забезпечення якості.

Саме «постійні зміни», які є головними викликами сьогодення, та ті змінні умови, в яких повинна працювати система освіти, зокрема й сучасна школа, вимагають нової генерації вчителів, які живуть і працюють у світі безперервних трансформацій перетворень.

Отож, головною потребою постає вимога якісної підготовки майбутніх учителів, як активних провайдерів, які «свідомо керують своїм розвитком та систематичним оновленням уже існуючого ресурсу загальних знань, умінь та кваліфікацій, а також відкритими до набуття нових, раніше невідомих напрямів знань, що відповідатимуть нагальним проблемам сучасності» [795, с. 164].

Аналізуючи підготовку та функціонування сучасних учителів, Д. Клус-Станьська (D. Klus-Stańska), Л. Хурло (L. Hurło), М. Лойко (M. Łojko) [645] зауважують, що, на жаль, можна помітити зростаючу відсутність теоретичної обізнаності та низький рівень досліджень з проблеми викладання, а це, в свою чергу, актуалізує питання якості освіти. Так, за словами К. Денека (K. Deneka) [570], польська освіта все ще зосереджується на передачі енциклопедичних знань та формуванні простих пізнавальних навичок, що не узгоджуються з потребами сучасного ринку праці, яким затребувано пізнавальні навички вищого рівня, необхідні для сприйняття, виявлення та вирішення проблем і прийняття оптимально доцільних рішень. Ось чому так важливо вдосконалювати як підготовку, а також і професійний розвиток вчителів. Йдеться про вдосконалення здатності майбутнього вчителя розуміти зміни у контексті «відповідного, ефективного функціонування в

сучасному світі, який постійно змінюється, а також у навчанні, яке має відповідати цим змінам» [687, с. 119]. Як слушно зауважує Й. Шемпрух (J. Szempruch), «школа, що так чутлива до змін, вимагає критичного і мудрого вчителя, який здатний показати учневі різні варіанти вибору індивідуального шляху розвитку, пошуку ідентичності та програми самореалізації» [795, с. 166].

Польські науковці, як і українські дослідники в галузі освіти, зазначають, що якість освіти залежить від багатьох чинників, та ключовим серед них постає якість підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів. Власне це першорядне завдання якісної вищої освіти влучно окреслено у відомому вислові Я. Замойського (J. Zamojskiego), що «які вчителі, такі і школи» («takie będą szkoły, jakie ich nauczycieli chowanie»).

Вагомим поштовхом щодо якості професійної підготовки вчителів у Республіці Польща були освітні реформи, які розпочалися на початку 90-х років XX століття та докорінно змінили державну освітню політику, спрямовувавши систему освіти на шлях забезпечення якості. З 1 вересня 1999 року почався процес впровадження освітньої реформи, особливість якої полягала в тому, що відбулося поєднання витрат на освіту з економічними та соціальними результатами, тобто «поєднання витрат з якістю освіти» [608, с. 22]. Необхідність змін у системі освіти, за словами Й. Орчика (J. Orczyka), виникла з нагальної необхідності адаптувати освіту до нових соціальних, політичних та економічних умов. Зміни, що відбулися у 90-х роках, «виявили знехтування і неспроможність адаптувати польську освіту до нової реальності». Тому реформа системи освіти в Польщі стала фактом, лише тоді, коли було: «окреслено стратегії запровадження змін, що у свою чергу, вимагало ідентифікації сучасного стану, визначення цілей та вказівок щодо способів їх досягнення (...), а також масштабів та темпів змін» [725, с. 177–178].

Структурні зміни в системі освіти мали призвести до кращого функціонування існуючих організаційних освітніх структур, наприклад, шляхом більш ефективного використання витрат, введення вимірювання результатів навчання на певних етапах освіти, зміни у правилах набору студентів, підтримання духу пошуку (такого важливого в процесі підготовки) [725, с. 176]. Зміни було виражено в Законі

від 17 травня 1990 р. та в Карті (Статуті) вчителя [609, с. 23]. У результаті польська система освіти постала перед важливим викликом – «покращення якості підготовки фахівців, адаптації до потреб нового ринку праці, до вимог економіки високопродуктивних послуг, інформаційної економіки й економіки, заснованої на знаннях» [609, с. 29].

На думку С. Квятковського (S. Kwiatkowski), реформа системи освіти, зокрема й професійної, повинна не лише інтегрувати освітні системи (шкільну, вищу, післядипломну), а й координувати підтвердження професійної кваліфікації майбутнього вчителя, включати навчання впродовж життя, професійне стажування та організаційне вдосконалення. Підвищення якості підготовки вимагає не лише організаційних змін, а головне – «іншої підготовки вчителів та інвестицій в інфраструктуру освітніх закладів. Лише суттєва модифікація та вдосконалення підготовки вчителів при одночасній організаційно-технічній модернізації закладів освіти створює умови, в яких структурні та програмні зміни можуть принести очікувані результати» [672, с. 52].

Зауважимо, що Республіка Польща, обравши європейський вектор розвитку, у питанні підготовки фахівців, зокрема й майбутніх учителів, орієнтується на кращі приклади країн Європейського Союзу (Швеції, Фінляндії, Нідерландів та ін.). Так, Ф. Шльосек (F. Szlosek) відзначає з цього приводу [800, с. 13–14]: «Серед країн, які впровадили одну з найкращих у ХХІ столітті реформ, варто назвати Швецію. Видається, що досвід шведських педагогів і політиків належить потрактувати як неоціненний для польської системи освіти. Досвід цей можна звести до кількох канонів, найважливішими з яких є такі, як: 1) ефективна реалізація шкільної реформи вимагає більш тривалого часу, систематичного та водночас поступеневого виконання її завдань, а також старанного виконання запланованих пілотних досліджень; 2) послідовний хід реформи передбачає централізоване управління, а також гармонійну співпрацю влади з учителями та педагогічним керівництвом; 3) остаточні висновки реформи певним чином залежать від педагогічних досліджень, які повинні її випереджати, постійно супроводжувати та бути використовуваними під час оцінювання її результатів; 4) кінцевою умовою

реалізації освітньої реформи є фінансові затрати, пропорційні щодо реалізації її цілей і завдань, а також добре підготовлені кадри, загалом вчителі й адміністративні працівники сфери освіти».

Розуміючи, що сучасне інформаційне суспільство, яке засноване на знаннях, вимагатиме, на думку Й. Орчика (J. Orczyka), зміни способу зайнятості, а отже, збільшиться вагомість якісної підготовки майбутніх учителів. Зокрема актуалізуються форми навчання через самостійну мотивацію, командну роботу, бачення на межі можливостей, а не ризиків. Науковець посилається на підготовлений звіт під керівництвом Ж. Делора, в якому зазначалося, що освіта в майбутньому – це навчання впродовж усього життя, яке має базуватися на чотирьох опорах [726, с. 143]: 1) «навчитися аби знати, чи поєднувати культуру з можливістю поглиблення невеликої кількості предметів, щоби навчитися вчитися; 2) вчитися аби діяти, тобто не тільки для здобуття професійної кваліфікації, але й для отримання конкретних компетентностей для того, щоб впоратись із мінливими ситуаціями, вміти визначати ризики, проявляти ініціативу у задоволенні потреб інших, організовувати власну працю та роботу інших тощо; 3) вчитися аби жити разом, тобто здатність бачити взаємозалежність, уміння регулювати конфлікти, поважаючи плюралізм цінностей, взаєморозуміння, визначати можливості формування своєї долі; 4) навчитися бути, тобто досягти всебічного розвитку своєї особистості. Йдеться про розуміння минулого та реальності, самостійність у судженнях щодо сучасної реальності, відповідальність, вміння спілкуватися та мати відчуття естетики».

Саме тому, основним завданням системної трансформації вищої освіти, зокрема й підготовки майбутніх учителів, є забезпечення спільної відповідальності за: підприємництво, творчість, інновації та результати навчання [578], а також чутливість до соціально-економічних змін, відкритість до нових рішень, готовність до нових викликів. Відповідно до трансформаційних перетворень, які мають місце у вищій школі в контексті забезпечення якості підготовки, опісля закінчення навчання – студенти матимуть найвищий рівень освіти, а працедавці одержать випускників-фахівців з відповідними знаннями, вміннями та соціальними компетентностями. Це

вимагає приведення всього освітнього простору вищої школи: викладачів, студентів та соціально-економічного середовища «до культури якості» [854, с. 18].

Також на переконання науковців, якість освіти нерозривно пов'язана з цінностями, які є першочерговими стосовно цілей освіти, виховання, «надають сенс життю людини та всій діяльності, яку вона здійснює» [657, с. 388]. Як зауважує А. Козубська (A. Kozubska) [657], «якість освіти» – концепція, яка трансформується різними способами на багатьох шанованих форумах. Забезпечення якості підготовки фахівців в університеті потребує усвідомлення щодо: а) цілей освітнього процесу на рівні університету; б) результатів, яких хочемо досягти (знання, вміння та соціальні компетентності); в) шляхів досягнення цих результатів (методи, форми навчання, сучасні технології); г) участі та відповідальності всіх учасників освітнього процесу (викладачів і студентів); д) ситуації на ринку освіти відносно конкуренції, яка виникає між закладами вищої освіти щодо залучення та підготовки студентів.

Як зазначено у «Стратегії розвитку країни до 2020 року» (Strategia Rozwoju Kraju 2020) Республіки Польща, відбувається розбудова суспільства в основі якого – знання, а тому важливого значення набуває підвищення якості вищої освіти для розвитку людського капіталу [785, с. 72–73]. Окрім акценту на потребі якісного розвитку вищої школи, в цьому документі також зазначено, що підґрунтям системи підготовки вчителів мають слугувати такі аспекти, як: широкий профіль навчання, відкритість та інноваційність, гнучкість і гуманізація, законність, гармонійна підготовка вчителя до різних функцій, ознайомлення з технічними джерелами суспільної комунікації, опанування іноземними мовами, а також верифікована раціональність зв'язків між професійною, загальнопедагогічною та методично-діяльнісною підготовкою.

Неможливо переоцінити роль вчителя у суспільстві, яке прагне знань та інноваційного розвитку. Власне вчитель у структурі сучасної реальності відіграє важливу роль та займає чільне місце, і, як слушно зазначає Х. Квятковська (H. Kwiatkowska): «це межа між тим, що виникає у світі великої думки наукової, філософської, культурної і питань реального життя, як в соціально-інституціональному, так і в індивідуальному, особистісному вимірі» [669, с. 476].

Проблема якісної підготовки майбутніх учителів є «актуальним викликом для сучасного світу» [840, с. 42]. Розвиток інтелектуально-пізнавальних та емоційно-соціальних процесів майбутнього вчителя певним чином залежить від якості професійної підготовки. В умовах постійних змін суспільної реальності та нових наукових досягнень змінюється роль вчителя, головна функція якого полягає в участі та партнерстві у процесі вихованні дітей та молоді. Сучасний учитель повинен «уміти вчитися, вирішувати освітні проблеми, бути творчою особистістю» [709, с. 183]. Перед майбутнім учителем постають важливі завдання – забезпечити розвиток учня, організувати освітній простір, познайомити його зі світом вимог сучасної цивілізації та сприяти готовності до нових життєвих викликів. Я. Ушинська-Ярмоч (J. Uszyńska-Jarmoc) [824] звертає увагу на якісну підготовку, яка дозволить майбутньому вчителю подорожувати непрокладеними навчальними стежками, наголошуючи при цьому, що основне завдання вчителя – постійно оновлювати власну навчальну мапу, яка має відповідати існуючій реальності, де буде проходити процес його професійної діяльності.

У процесі професійної підготовки майбутнього вчителя важливо розуміти, що ця професія є дуже змінна у часі. Отож, зміст професійної підготовки має враховувати ці тенденції, та бути зорієнтованим на нову якість підготовки вчителів, адже «майбутній вчитель має навчати, творити, підтримувати, допомагати увійти в життя, пізнати світ, вирішити завдання, з якими може зустрітися на своєму шляху молода людина» [559, с. 339].

Учитель майбутнього – це людина, яка володіє продуктивним мисленням, умінням навчатися (учіння) та креативністю [715], набуває та розвиває їх у процесі навчання в університеті (в процесі підготовки). Сучасна школа потребує нової концепції підготовки вчителів, як теоретичної, так і практичної. Саме тому у процесі підготовки до вчительської професії мають відбутися серйозні зміни, які стосуватимуться того, як майбутній вчитель зможе відповісти на головні питання про сенс життя, побачити необхідність та способи ефективного навчання, зрозуміти людину та проблеми, з якими стикається суспільство, розуміти обов'язок щодо варіантів вибору. Світ змінюється, але істина полягає і надалі в тому, що «школа

вчителем стоїть» [661, с. 208]. А тому якою буде школа, навчання та виховання молоді певним чином залежить від вчителя.

У світі немає жодної педагогічної системи, яка б ігнорувала роль вчителя у освітньому процесі. Та хоча певні системи освіти (навчання) суттєво різняться, спільним для них є розуміння того, що «гарна освіта та добре виховання є результатом діяльності хорошого вчителя-вихователя» [692, с. 156]. Завдання сучасної підготовки вчителів полягає в тому, щоб якісно підготувати їх як теоретично, так і практично, а тому як слушно зауважує Б. Сліверський (B. Śliwerski): «сучасна педагогіка вимагає, щоб учитель був «рефлексивним педагогом», «вчителем мислячим» і «вчителем, який досліджує, шукає, відкриває»» [776, с. 25].

Так, А. Малец (A. Malec) пропонує розглядати якість підготовки майбутніх учителів з огляду на основну парадигму, в якій вона здійснюється. Домінуюча в підготовці вчителів біхевіористична парадигма, полягає у наданні готових знань, відомостей та зразків професійної поведінки, означає, що «вчитель не бере участі у визначенні цілей навчання, не ставить під сумнів їх легітимність, реалізує програму, не може уявити викладання без підручника, не є рефлексивним» [692, с. 158].

Водночас, якщо підготовка проходитиме відповідно до гуманістичної парадигми, то для такого вчителя розвиток учня буде в центрі уваги й інтересів. У процесі навчання такий педагог демонструватиме самопізнання, емпатію та навички спілкування, а також реалізуватиме міжособистісні відносини. Адже, на переконання Ф. Знанецького (F. Znanieckiego) [855], гуманістичне навчання опирається на універсальні цінності: добро, краса, правда, а людина-гуманіст – це людина добра і мудра, саме таким і має бути майбутній вчитель, покликання якого слугувати цінностям та творити. Зокрема автор зауважує, що цінності становлять сутність людини, оскільки є джерелом оптимальної активності особистості, яка є вільною, відповідальною, мудрою та щоденно зорієнтованою на свідомий вибір, прийняття та реалізацію цінностей.

Водночас у дискусіях польських науковців стосовно побудови якісної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя акцентується на її «науковому,

функціональному і професійному характері», але «визначальним є глибокий і правдивий гуманістичний вимір» [697, с. 18]. Функціональність, як зазначає З. Маркоцький (Z. Markoski) передбачає, окрім учіння, привласнення цінностей і опанування вміннями вмілого використання їх на практиці.

Конструктивістська парадигма у підготовці майбутнього вчителя формуватиме педагога, який у подальшій своїй діяльності підтримуватиме природну взаємодію дитини з суспільством чи середовищем, що розвиваються [682, с. 158]. Зауважимо, що визначаючи конструктивістські підходи стосовно професійної підготовки вчителів як основи забезпечення її якості, варто зазначити, що «в цьому процесі важливу роль відіграє інтеграція знань та досвіду – як власних, так і інших учасників освітніх взаємодій» [638, с. 104]. Здатність майбутнього вчителя до роздумів про власні ресурси, усвідомлення недоліків та можливостей відіграють важливу роль у професійній підготовці. Змальовуючи образ майбутнього вчителя, як вчителя конструктивіста, Й. Шимчак (J. Szymczak) [809, с. 55] стверджує, що це вчитель, для якого рефлексія над собою та професійною реальністю – це шанс стати відкритою людиною, позбавленою шаблонів та залученою, насамперед, у процес навчання. Саме тому, у процесі підготовки варто ставити запитання щодо очікувань майбутнього вчителя. Окрім того, важливо проаналізувати події, в яких майбутній вчитель брав участь, реалізуючи свою професійну функцію.

Окрім того, А. Малец (A. Malec) розглядає парадигму критичної емансипації, в основі якої лежить наука відстоювати власну позицію. Однак, як зауважує А. Малец (A. Malec) [692, с. 158], у більшості польських університетів парадигму критичної емансипації важко реалізувати через низький інтелектуальний потенціал студентів та слабкий інтерес до навчання. Адже це вимагає великих затрат часу на вивчення новітньої літератури з сучасних гуманітарних та суспільних наук. Таке бачення процесу підготовки, на жаль, «залишається утопією у польській освітній системі, оскільки таке навчання вимагає від студента та викладача сміливості у навчанні, інтелектуальних та реконструкційних компетентностей» [692].

У час стрімкого розвитку технологій, мереж та всезагального дистанціювання, важливо аби підготовка вчителів базувалася на гуманістичних та аксіологічних

засадах, водночас ґрунтуючись на ключових компетентностях, які призводять до того, що вчитель стає «віддаленим критиком реальності, який окреслює власний вибір, шукає власний шлях, розглядаючи при цьому багато різних варіантів та різноманітних сценаріїв – тобто ідентифікує загрози, ризики, витрати, щодо усвідомлення можливості вибору у світі, сповненому суперечностей» [848, с. 236]. Водночас, гуманістичний та аксіологічно-орієнтований розвиток майбутніх учителів має «бути орієнтованим на розвиток їхньої особистості, систему цінностей, мотиви інноваційної та творчої діяльності, формування навичок самоаналізу й самовдосконалення, а не лише на професійно значущі знання та вміння» [652; 753].

Провівши детальний аналіз підготовки майбутніх учителів, Й. Лукасік (J. Łukasik) [687] стверджує, що діюча система підготовки вчителів має багато труднощів, зокрема у підготовці їх до відкритості стосовно змін, функціонування у різноманітному світі, непрозорості шкільних ситуацій і явищ та мінливості власних ролей. Як зазначає дослідниця, в останні роки було зроблено багато спроб покращити ситуацію й адаптувати підготовку вчителів до потреб сучасної школи. Інтерес до навчання та професійного функціонування вчителів у контексті якісної підготовки стає більш проникливим, оскільки наслідки доброї чи поганої підготовки щодо виконання професійної діяльності на власному прикладі відчують діти та молодь. Й. Лукасік (J. Łukasik) аналізуючи дослідження, проведені польськими педевтологами (М. Czerepaniak-Walczak, Н. Kwiatkowska, В. Gołębnik, М. Jasiński, Т. Lewowicki, А. Górniok-Naglik, Р. Muchacka, R. Kraszewski, J. Łukasik) зауважує, що «нинішня система підготовки вчителів у Польщі не є ні рівномірною, ні досконалою» [687, с. 121].

Як слушно зазначає М. Шиманський (М. Szymański) [806], в ситуації динамічно зростаючої підготовки вчителів зрозумілим є очікування того, що результати роботи школи повинні бути щоразу кращими. Тим часом дослідження, проведені за останні роки різними дослідниками та установами, не показують надто суттєвих змін щодо результатів навчання, і навіть якщо є якісь ознаки, вони не співмірні до темпів підвищення кваліфікації вчителів.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення якості, на переконання Й. Лукасік (J. Łukasik), має спрямовуватися за такими головними напрямками: предметні знання, знання дидактики та її застосування, знання та навички у галузі виховання дітей та молоді, а також цінності, віднесені до професійної практики. На підставі дослідження (вибірка вчителів, які прийшли працювати в школу) авторка зробила певні узагальнення, щодо якості підготовки майбутніх учителів. Так, теоретичні знання про зміст предмета, який буде викладати майбутній вчитель, оцінюються добре і дуже добре (головний критерій – практичність та корисність). Тому майбутні вчителі в основному зосереджені на здобутті знань, які можуть бути використані у професійній діяльності (знання, що складають основну навчальної програми предмета, який буде викладатися). Теоретичні дидактичні знання оцінюються дуже добре. На жаль, повторне використання предметів, які мають формувати практичні навички, є слабким місцем у системі підготовки вчителів. Надлишок теорії та складність чи неможливість перевірити її на практиці (навіть під час практичних вправ) означає, що майбутні вчителі не чуються готовими до практичного викладання предмета, і як наслідок, стикаючись зі шкільною реальністю (практика, перші роки роботи в школі) відчують стрес. Найбільші недоліки в методиці викладання предметів вони відчують у застосуванні активних методів навчання в освітньому процесі. Варто зауважити, що знання та навички з виховання дітей та підлітків оцінюються вчителями досить низько. Майже всі опитані вчителі констатували, що студії практично не готують їх до виховної роботи, до вирішення проблем та навчальних ситуацій, які виникають у шкільній дійсності, а також до співпраці з батьками учнів. Зокрема майбутні вчителі наголошували, що «знання та навички виховання дуже важливі та потрібні у сучасній школі» [687, с. 120].

Професійні (педагогічні) практики – займають вагоме місце в системі підготовки вчителів. Саме завдяки їм майбутні вчителі можуть співставити здобуті теоретичні, дидактичні знання та навчально-виховні уміння і навички з професійною практикою. Недоліком практик є, як вказують респонденти, невелика кількість годин, у результаті чого не забезпечується належна практична підготовка,

а тому «після закінчення студій та з початком професійної діяльності молоді вчителі відчують себе невпевнено та зазнають додаткового стресу» [687, с. 121].

Педагогічна практика, як зазначає С. Палка (S. Palka) [731], відіграє важливу роль у підготовці майбутніх учителів, адже вона охоплює ті вчительські дії, які пов'язані з пізнанням та розпізнаванням різних подій та явищ у школі. Студенти під час практики є спостерігачами цих явищ і готуються до професійної діяльності та взаємодії з учнями.

Власне на важливість практики у професійній підготовці майбутніх учителів наголошує С. Влох (S. Włoch) [839], приводячи, як приклад, відповіді студентів щодо покращення якості підготовки на вчительських студіях. Як зазначають респонденти, розуміння теоретичних знань відбувається під час практики, а тому важливо аби практики було більше, бо саме її бракує для ефективного навчання та взаємодії з учнями. Респонденти відзначають, що практика і теорія часом дуже різняться і тут важливо, аби була добра воля вчителя-опікуна для надання допомоги у підготовці та проведенні навчальних занять, а також у підтримці і допомозі в інших видах діяльності.

Як слушно зауважує Д. Валошек (D. Waloszek), педагогічна практика часто орієнтована на чітке виконання конспекту, а не на переживання студентом різних проявів його втілення (на занятті) – успіху, зисків від користі чи поразки, втрати, аналізу причин невдач, наслідків цих станів. Також це «не може бути звичайним відтворенням сценарію...» [828, с. 140].

Як зазначає С. Влох (S. Włoch), якість практичної підготовки є найбільш занедбаним елементом системи підготовки вчителів у вищих школах впродовж останніх 25 років. Зокрема К. Денек (K. Denek) окреслює практику як Ахіллесову п'яту, а підготовку вчителів, як, на його думку, не реалізовану повністю, тобто, час, визначений на практику є непропорційно коротким до кількості завдань, які треба виконати протягом її тривалості, аби якісно підготувати випускників університету до вчительської праці [579, с. 222]. Саме практика слугує для застосування вивченої теорії, часто несумісної з навчальною реальністю [839, с. 45]. Отож, як зазначає С. Дилак (S. Dylak) [590], брак місця для практики, відсутність умов для

формування у студентів особистісних педагогічних знань все це є причиною того, чому практика не наближається до професійної праці.

На переконання К. Жухелковської (K. Żuchelkowska) для того, щоб під час педагогічної практики проходила якісна підготовка вчителів, мають бути чітко визначені цілі, бо інакше вона буде приречена на провал. «Отож потрібно чітко і конкретно визначити цілі педагогічної практики, оскільки вони показують до чого ти прямуєш, чого хочеш досягти» [856, с. 77]. Дослідниця визначає такі головні цілі педагогічної практики [856]: пізнання функціонування навчального закладу; ознайомлення з організацією праці в школі; набуття вміння спостерігати за заняттями; набуття вмінь планування, ведення та документування завдань під час освітнього процесу в закладі освіти; набуття умінь аналізувати працю вчителя та дії дітей, а також результати власної праці, педагогічної діяльності та її наслідків; вивчення умов та перебігу чужої та власної педагогічної діяльності. Варто зауважити, що у складному процесі підготовки майбутніх учителів педагогічні практики виконують певні функції, зокрема основними є: «адаптивна, рефлексійна, інноваційна та інтеграційна функції» [709, с. 56].

Зауважимо, що у своїй професійній діяльності вчителі реалізують не лише освітні, а й виховні цілі. Тому в рамках організації педагогічних практик студенти – майбутні вчителі – повинні бути, насамперед, озброєні навичками усього того, що стосуються «всіх напрямів майбутньої праці» [562, с. 134]. Дослідники вважають, що важливо аби форми практики були різноманітними: ознайомлення з організацією освітніх закладів, їхньою документацією, симуляцією занять та організацією ігор, спостереження за учнями як під час навчання, так і в процесі їхньої вільної діяльності, надання допомоги під час занять та самостійне їх проведення, участь у зустрічах з батьками, залучення до співпраці з навколишнім середовищем [562].

Необхідність практичної підготовки підкреслювалася у Постанові Міністра науки і вищої освіти від 17 січня 2012 року [763]: «У зв'язку з необхідністю інтегрувати здобуті уміння і навички у процесі підготовки, професійні практики відбуватимуться здебільшого паралельно з впровадженням занять в університеті. Під час стажування студентів (слухачеві) будуть забезпечені різні форми

діяльності: відвідування шкіл та установ, спостереження за заняттями, надання допомоги вчителем-асистентом, самостійні проведення занять, планування та обговорення занять, проведених студентом та іншими (вчителями, студентами, слухачами)». Відповідно до вимог, зобов'язання, пов'язані з організацією практик, покладено на університети, які покликані забезпечити студентам умови для практичного навчання [803].

Погоджуємося з думкою В. Оконя (W. Okoń) [722, с. 152], який вважає, що педагогічні практики надають якісний сенс підготовці вчителів, оскільки завдяки їм студенти – майбутні вчителі: поступово дізнаватимуться про педагогічну реальність та її елементи, а також про зв'язки та залежності між ними; навчитимуться аналізувати педагогічну реальність, її елементи, а також зв'язки та залежності між ними; визнати причини власних успіхів та невдач у навчальній практиці; вживати заходів щодо усунення неадекватної та неефективної навчальної діяльності; самостійно та свідомо виконувати більш складніші та комплексні навчальні завдання; поступово починати усвідомлювати, що теорія є міцною основою для педагогічної діяльності та розвитку педагогічної компетентності.

Як слушно зауважує В. Комар (W. Komar) [648, с. 56], «досягнення високих стандартів у галузі професійної підготовки щодо виконання майбутньої професійної ролі можливе лише завдяки синергії академічної теорії та практики, які доповнюють одна одну під час навчання». На переконання В. Комара (W. Komara) «добре організована та зреалізована професійна практика створює умови для генерування професійних знань студента – майбутнього вчителя» [648, с. 89].

На переконання Й. Шимчак (J. Szymczak) [808], підготовка та становлення вчителя нерозривно пов'язане із категорією рефлексивності та такими термінами, як: рефлексія, рефлексивний вчитель, рефлексивна практика, саморефлексія. В рамках практик «студентам має бути передбачена можливість самостійної, але контрольованої та оцінюваної діяльності під час навчання та виховання дітей. Важливо, щоб рефлексія охоплювала весь спектр професійного функціонування – рефлексію перед, до, під час і після діяльності» [739, с. 44]. Власне тому для майбутнього вчителя важливим є: знання про конструктивістську перспективу як

парадигму в освіті; знання про рефлексію в дії та над дією; здатність творити, а також бачити критичні події; вміння використовувати ці знання на практиці [637, с. 105]. Саме ці завдання, на думку Е. Єзерської-Веяк (E. Jezierska-Wiejak), мають бути досягнуті під час професійної підготовки.

Як слушно зазначає С. Влох (S. Włoch), «здатність до рефлексії – ключове питання в підготовці вчителів, яке стосується не передачі знань, а їхнього безпосереднього використання у процесі практики» [840, с. 46]. Безумовно, що практичний досвід є необхідним, оскільки він вимагає від майбутнього вчителя вміння застосовувати знання на практиці, а також удосконалювати компетентності учительської професії [603]. Адже під час проходження практики розвивається усвідомлення педагогічної діяльності, рефлексивне мислення, забезпечуються окремі знання, що сприяють стимулюванню професійних навичок. «Рефлексивний практичний досвід – це досвід, в якому особистість стикається з необхідністю модифікувати цільову діяльність» [734, с. 164].

Цікавою для нашого дослідження є бачення щодо організації якісної сучасної підготовки майбутніх учителів С. Влох (S. Włoch), де виділено цілісні знання, практичні та рефлексивні дії, можливості поглиблення та розуміння світу, а також виокремлено особисту відповідальність за діяльність, яка впливає на розвиток обізнаності майбутніх учителів. У змодельованій сучасній підготовці вчителів (початкової школи) С. Влох (S. Włoch) вирізняє чотири модулі [840, с. 46–48]:

– теоретичний – передбачає засвоєння міждисциплінарних знань з педагогіки, психології, соціології, філософії, а також використання загальних знань, набутих у середній школі. Необхідними є знання соціальні, культурні та літературні, а також обов’язково предметні та професійні знання мають бути включені у підготовку вчителів. Методичні знання необхідні, оскільки від цього залежить рівень засвоєння змісту в певній галузі підготовки. Якщо рівень знань буде низьким, то майбутній вчитель матиме обмежені процеси мислення, поверхневе оволодіння частинкою реальності, також це впливатиме на його вміння та можливості пошуку предметного змісту. Професійні знання визначаються як основні знання у процесі навчання. До них належать такі категорії знань: педагогічні знання, психологічні знання,

діагностичні знання, знання філософських та історичних основ освіти, знання цілей та основних навчальних програм, знання взаємозв'язків та залежностей у розвитку учнів. Можна виділити два аспекти професійних знань: «знання про права, причини та стосунки у навчанні та знання про викладання» [734, с. 154]. Висловлюється думка про те, що «заради якісного рівня підготовки майбутніх учителів доцільно повернутися до перевірки рівня загальних знань та придатності до такої важливої професії» [641, с. 328];

– спеціальний – реалізація методичних предметів, що готують майбутнього вчителя до професійної роботи, орієнтуючись на розвиток рефлексивного мислення, навчання через діяльність, навички спілкування, розпізнавання та стимулювання талановитих дітей, а також учнів з проблемами та труднощами у навчанні, організація для них спеціальних компенсаційних занять;

– мистецький – важливий у підготовці вчителів, оскільки за результатами досліджень доведено, що заняття з мистецтва впливають на роботу мозку, створюючи нейромережу, мобілізуючи до дій, творчості, співпереживання [840].

Безумовно, що шлях у підготовці майбутніх учителів має вести до творчості, творчих дій та мислення, творчої школи, творчого життя, тому «необхідно впроваджувати принципи творчої педагогіки в інституційну освіту в дитячому садочку, школі та вищій школі» [839, с. 404]. С. Влох (S. Włoch) стверджує, що, на жаль, сучасний вчитель не підготовлений до творчості. Майже не реалізується підготовка вчителя з опертям на мистецтво та артистичну діяльність, а також недостатніми є його вміння з музики, театральних чи художніх технік. Мистецький модуль, інтегрований з історією, літературою – збагачує практичні та мистецькі знання та вміння, впливає на звільнення прихованого художнього потенціалу та багатовимірний розвиток інтелектуальних й емоційних процесів;

– практичний – набуття знань та компетентностей за безпосередніх контактів з учнями шкіл та інших освітніх закладів. У програмах підготовки майбутніх учителів потрібно передбачити блок педагогічних практик, які переплітаються з періодами вивчення теорії. Це основа для інтерпретації особистого досвіду та знань студента, що дозволяє змінювати та опановувати дидактичні навички, а також правильно

інтерпретувати практичний досвід та пов'язувати його із теоретичним мисленням. Підготовка майбутніх учителів не повинна бути абстрактною без створення відповідних структур та процесів у школі, без розвитку культури в школі, без виховання та впливу на емоційно-соціально-моральну сферу, які збагачують та підтримують професійний розвиток учителів. Ключовим питанням підготовки вчителів є рефлексивний практичний досвід, який стосується не передачі знань, а їхнього безпосереднього використання. Практичний досвід необхідний, оскільки він вимагає від майбутнього вчителя вміння застосовувати знання на практиці, а також вдосконалювати компетентність учительської професії. Практичний досвід розвиває рефлексивне мислення та дає окремі знання, що допомагають розвивати професійні навички та вчить «як бути вчителем» [840, с. 48].

Окрім того, С. Влох (S. Włoch), аналізуючи різні концепції підготовки до вчительської професії визначає наступні її етапи [839]:

1. Відповідний відбір на учительські студії: перевірка схильності, загальних знань та артистичних навичок. Ефективний та об'єктивний відбір відіграє дуже важливу роль у новій концепції підготовки вчителів.

Власне, щоб дидактичний процес забезпечив очікувані результати, дуже важливим є те, кого будемо навчати в університеті, хто отримає освіту, і тому немаловажним є, як відбуватиметься набір на педагогічні напрями підготовки. Доцільно провести більш глибоку перевірку з точки зору наявності відповідних схильностей та загальних знань, необхідних у подальшій підготовці для забезпечення її якості [662, с. 210]. Так, зокрема, у підготовці майбутніх учителів (початкової школи) важливе місце займають компетентності з музики, мистецтва, театру та спілкування.

2. Двотижневі практики в школі чи в іншому освітньому закладі, мета яких – перевірити схильності до професії, пізнати себе, свої особистісні риси у контактах із учнями, а також ближче пізнати працю вчителя. Студент відповідає на запитання: Чи можу я бути вчителем? Чи відповідаю за довірених дітей та їхній розвиток?

3. Підготовку, в основі якої лежать предметні знання та поступове набуття професійних та методичних знань, доцільно організовувати і як лабораторну

практику в університеті, використовуючи при цьому можливості сучасних технологій. На цьому етапі проходить безпосередня підготовка студентів до практики.

4. Восьмитижнева практика в школі чи іншому освітньому закладі, відповідно до реалізації обраної спеціальності. Особлива увага до елементів пізнання учнів – діагностики та інтерпретації труднощів та невдач у навчанні та поведінці. Набуття практичних знань.

5. Поєднання професійних і предметних знань із вміннями та знаннями, здобутими на практиці. Виконання аналізу, порівняння, встановлення спільного та відмінного. Розвиток вчительського професіоналізму.

6. Вісім тижнів практики, включаючи рефлексивні практичні заняття, переживання навчальних ситуацій, аналіз власних компетентностей, уміння поєднувати теорію та практику. Ознайомлення з сильними та слабкими сторонами підготовки до вчительської професії.

7. Практичний іспит, інтегрований з теорією.

Зауважимо, що представлена дослідницею організаційна модель підготовки вчителів, з акцентуванням на педагогічну практику, уможлиблює якісну підготовку майбутніх вчителів. Окрім того, для забезпечення якісної підготовки вчителів варто використовувати науковий підхід як до теоретичних, так і до практичних професійних знань. «Підготовка майбутніх учителів має бути тісно пов'язана з реальністю та процесами соціальних, культурних та технічних змін, що відбуваються в сучасному світі» [840, с. 48].

Вищі школи у Республіці Польща постійно перебувають в пошуку шляхів підвищення якості освіти, зокрема й якості підготовки майбутніх учителів. Причиною цього пошуку є той факт, що «поліпшення або вдосконалення як викладацької, освітньої, так і науково-дослідницької діяльності в університеті покращує його репутацію, що, в свою чергу, привертає увагу клієнтів, тобто студентів та агентства, які замовляють послуги (дослідження, освітні програми, експертиза)» [841, с. 80]. Власне комплекс дій щодо якості підготовки повинен відображати те, що випускник університету (майбутній вчитель) – це, насамперед,

фахівець, цілісна особистість, з сильною ідентичністю, з високим рівнем самопізнання, вірить у себе та свої здібності (висока самооцінка); знає, як швидко адаптуватися до мінливих умов (географічних, кліматичних, культурних та професійних), оскільки вміє вчитися, використовувати свої таланти та можливості; має контроль над собою (емоціями) та своїми ресурсами (стрес, час) та володіє чудовими міжособистісними навичками, завдяки яким ефективно співпрацює в групі, вміє лідирувати та підпорядковуватися [547, с. 139; 584].

Намагаючись забезпечити високоякісну освіту, університети прагнуть забезпечити своїх випускників професійною підготовкою з урахуванням [798] сучасних та майбутніх потреб ринку праці. У свою чергу, стосовно університетів, які проводять підготовку вчителів, то їхні випускники мають отримувати таку професійну підготовку, що дозволяє не тільки реалізовувати все більш складні завдання системи освіти, але й інноваційні дії, які стимулюють поступ в освітньому процесі.

Саме тому, завдання університетів, які пов'язані з якістю підготовки майбутніх учителів, є багатогранними та складними за своєю структурою. Однак, на переконання Р. Шеремети (R. Szeremeta) [797], для спрощення міркувань, можуть бути представлені у трьох тематичних вимірах. Перший – містить загальні організаційні та програмні заходи щодо якості підготовки майбутніх учителів, другий – пов'язаний із відображенням цілей освіти та визначенням ефективності освітнього процесу, третій – містить пошук ефективних шляхів, які сприяють високій якості підготовки майбутніх фахівців.

Доцільно зауважити, що той факт, що освітній процес та взаємодія у ньому суб'єктів навчання розглядається як важливий елемент у забезпеченні якості підготовки майбутніх учителів розкрито у висловленні А. Краєвської (A. Krajewska) «позитивні особливості освітнього процесу – це практичні цінності співпраці викладачів та студентів. Вони визначаються особливостями проведеної співпраці, а також особливостями взаємодії її суб'єктів. Тому мова йде про найефективнішу, економічно-вигідну, раціональну діяльність, в результаті якої отримуються результати, що відображають цінності, яким віддають перевагу викладачі та

студенти. Риси, що характеризують взаємодію між суб'єктами, – це їхня спільна відповідальність за вчинені дії та їхні впливи, паритетні відносини в освітньому процесі, суб'єктне ставлення до студентів, активність та незалежність» [658, с. 221]. Сукупність елементів, які впливають на якість підготовки майбутніх учителів подано на рис. 2.1.



Рис. 2.1. Складові елементи, які впливають на якість підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща

Джерело: Jabłońska M., Wróbel I. Elementy zarządzania jakością kształcenia w uczelni wyższej. Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie. 2009.

Окрім того, М. Вішневська (M. Wiśniewska) визначає головні складові, які взаємодіють між собою та впливають на якість вищої освіти в контексті забезпечення якості підготовки, а саме [838]: 1) якість матеріального потенціалу (матеріально-технічна база, навчально-методичне забезпечення тощо) закладу вищої освіти; 2) нематеріальний потенціал (науково-педагогічний персонал, керівники підрозділів тощо); 3) якість освітнього процесу; 4) якість результату.

Отже, якість професійної підготовки майбутніх учителів є багатогранним поняттям, яке містить цілий комплекс взаємопов'язаних елементів. Вагомим чинником якості професійної підготовки майбутніх учителів є педагогічна практика. Власне у процесі професійно-педагогічної практики відбувається практичне

застосування майбутніми учителями здобутих теоретичних знань, проходить становлення майбутнього фахівця. Першочерговим завданням вищої школи є забезпечення якості освітнього процесу, де відбувається конструктивна взаємодія суб'єктів процесу навчання, якості освітнього середовища, в якому відбувається професійна підготовка майбутнього вчителя та проходить його формування як «рефлексивного практика».

2.2. Теоретичні засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічній теорії Республіки Польща

Система освіти повинна відповідати «цивілізаційним змінам, викликам і сприяти вирішенню проблем сучасного світу» [615, с. 7]. Ч. Банах (Cz. Banach) наголошує на важливій ролі держави у розвитку системи освіти, оскільки саме держава впливає на педагогічну аксіологію й освітні концепції, визначає базовий зміст освіти, проводить відповідну освітню політику щодо підготовки вчителів та їх зайнятості, а також «забезпечує головні матеріальні, економічні та соціальні цінності для соціалізації школи та системи освіти загалом» [532, с. 11].

На переконання С. Голіновської (S. Golinowska), освіта є одним із основних адресатів та пріоритетів соціальної політики, найважливішим викликом успішного майбутнього як держави, так і суспільства. Дослідниця вважає, що важливість освітньої політики обумовлена тим, що [609]: завдяки освіті відбувається економічний розвиток країни та розвиток людського капіталу; освіта створює кращі можливості на ринку праці та сприяє створенню робочих місць; освіта – це інструмент запобігання бідності; неспроможність адаптувати освіту до потреб економіки та суспільства; енциклопедичність, а не критична та рефлексивна освіта, дефіцит основних навичок; збільшення прагнення до якісної освіти та розвитку, що зумовило приєднання країни до Європейського Союзу.

Серед завдань, які постають перед сучасною польською освітою С. Голіновська (S. Golinowska), зокрема, виокремлює [609]: 1) адекватна система підготовки вчителів; 2) відбір до професії викладача та мотиваційна система оплати праці; 3) модернізація освітніх програм та організації системи професійної освіти;

4) навчальний контроль, баланс між передачею знань та програмними навичками; 5) освіта, орієнтована на потреби ринку праці; 6) реалізація концепції «навчання протягом усього життя»; 7) забезпечення рівного доступу до освіти; 8) підвищення якості вищої освіти; 9) подолання освітньої дистанції щодо країн Європейського Союзу. Також, як зазначає дослідниця, у процесі європейської інтеграції потрібно враховувати європейський контекст освітньої політики, зокрема інтеграції на освітньому рівні. Тому пріоритетами освіти, зокрема вищої є: «рівні можливості навчання; підвищення якості освіти; нова модель учителя; європейський ідеал виховання» [609, с. 93].

На зв'язок між реформуванням освіти та модернізацією професійної підготовки вчителів вказує І. Шемпрух у дисертаційному дослідженні «Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі». Дослідниця зазначає, що «ефективність освітніх змін і реформ певною мірою залежить від якості й обсягу професійної підготовки і вдосконалення вчителя, підготовленого до організації навчально-виховного процесу відповідно до новітніх засад освітньої практики, яка щораз на вищому ступені враховує результати наукових досліджень» [501, с. 5]. Як стверджує І. Шемпрух «якість педагогічної освіти зумовлена її змістом, спрямованістю на особистість, розвиток її інтересів та здібностей, використанням ефективних технологій організації навчального процесу, зв'язком із потребами шкільництва і практикою його діяльності» [501, с. 7].

Окрім того, дослідниця переконана, що підвищення ефективності педагогічної освіти вимагає змін у процесі відбору кандидатів на здобування педагогічної професії. Йдеться про виявлення, за відповідно розробленими тестами, психологічних передумов для виконання ролі педагога студентом і випускником. «Селекція до професії повинна здійснюватися через призму актуальних особистісних рис кандидата та його можливостей» [501, с. 34]. Забезпечення якісної підготовки вчителів до різноманітних педагогічних функцій потребує посилення зв'язку між теоретичною та практичною підготовкою, зокрема шляхом урізноманітнення форм та змісту педагогічних практик, створення педагогічних лабораторій, щоби деякі практики відбувалися спочатку в освітньому закладі;

заснування мережі «шкіл вправ», що підпорядковані безпосередньо освітнім закладам чи перебувають у тісному зв'язку з ними, «пошуку інноваційних форм співпраці із школами, які виявили бажання брати участь у практичній підготовці студентів» [501, с. 35].

Водночас, І. Шемпрух зазначає, що професійні компетентності вчителя починають формуватися у вищій школі та набуваються у трьох площинах [500]: науковій (зміст дисциплін); педагогічно-методичній (форми, методи та засоби праці); методологічній (новаторська та дослідницька функція вчителя), які повинні складати комплементарну цілісність. Також дослідницею наголошено на важливості вивчення психолого-педагогічних дисциплін і вагомості педагогічної практики, мета якої сприяє набуттю педагогічної компетентності, засвоєння відповідних знань і педагогічних умінь, необхідних для дидактичної та виховної праці з дітьми.

Так, К. Денек (K. Denek) у праці «Про нову форму освіти» («O nowy kształt edukacji») [577] дуже чітко та вичерпано окреслив своє бачення концепції системи підготовки та навчання вчителів у Республіці Польща. Дослідник зазначає, що процес підготовки майбутніх учителів, який охоплює «вступне навчання, вступ до професії, практику, наступне навчання, удосконалення в процесі праці, а також підвищення кваліфікації» «потрібно сприймати дуже серйозно». Також науковцем наголошено на важливій ролі компетентісного підходу до підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості. Зокрема у XI розділі «Освіта вчителів щодо викликів 21 століття» («Edukacja nauczycieli wobec wyzwań XXI wieku»), К. Денек, звертає увагу на знання та компетентності (праксеологічні, комунікаційні, творчі, співпраці, інформаційні та моральні), якими має володіти сучасний вчитель. Дослідник наголосив також на користі двопредметної університетської підготовки.

Я. Морітз [301], детально аналізуючи систему професійної підготовки вчителів у Республіці Польща на рубежі двох століть, вказує на необхідність її удосконалення з огляду на потреби суспільства, школи, специфіку діяльності вчителя, а також відносно адекватності та узгодженості вимог Європейського Союзу щодо професійних та особистісних якостей вчителя. Дослідником виокремлено три орієнтації (напрями) в професійній підготовці – технологічну, гуманітарну,

функціональну, а також нові освітні цілі, які науковець об'єднує у три групи: 1) цілі, що спрямовані на реалізацію всього комплексу підготовки майбутнього вчителя (вони формують «поведінку» вчителя); 2) цілі, які орієнтовані на розвиток і задоволення індивідуальних потреб та очікувань, які дають змогу проявляти «поведінку» в екзистенціальному сенсі; 3) цілі, досягнення яких уможливить захист власних професійних та екзистенціальних ролей у контексті загальних справ.

Дослідник [301] зауважує, що професійну підготовку вчителів у системі вищої освіти варто розглядати на теоретичному та практичному рівнях. Власне на теоретичному рівні важливу роль відіграє інформаційно-методичне забезпечення, що передбачає використання багатогранної інформації, у межах якої реалізується широка програма оновлених технологій навчання, спрямованих на формування адекватних потребам суспільства умінь особистості майбутнього вчителя. Розвиток професійних орієнтацій (засвоєння певної суми знань завдяки формуванню професійного мислення, соціальної активності, здатності бачити багатогранність поля технологій і добирати відповідні форми і види діяльності) відбувається на методичному рівні.

Окрім того, Я. Морітз переконаний, що вчитель – це особистість, яка має вирішувати надзвичайно широкий спектр функцій як: працівник, що виконує професійні функції; людина, котра має власні прагнення й екзистенціальні очікування; громадянин і особа, яка мислить не лише категоріями народу та держави, але й категоріями значно ширшого масштабу. Саме такі функції, на переконання науковця, і мають визначати зміст педагогічної освіти.

Підготовка вчителя повинна передбачати взаємозв'язок його особистості зі світом речей, світом природи, світом ідей і цінностей. Науковець [301] вважає, що вчитель є проявом єдності цінностей і діяльності, спрямованої на розширення та вдосконалення вартостей і перетворення світу. Особистість вчителя є виразником світу цінностей, а його риси – «живим» відображенням цінностей, якими він володіє: дидактичними вміннями, виховними й опікунськими; здатністю сприяти різнобічному розвитку особистості учня та власному; умінням виховувати особистість віддану Батьківщині, готову поважати Конституцію Республіки Польща,

в дусі гуманізму, толерантності, свободи мислення, соціальної справедливості та права на працю; здатністю виховувати в учнів дух моральності, демократизму та приязні між народами. Праця вчителя завжди втілюється в іншій людині, яка, певним чином, підтверджує її цінність. Домінуюче місце мають такі якості вчителя, як людяність, моральність і професіоналізм.

Важливими в контексті нашого наукового пошуку є погляди Т. Левовицького щодо якості професійної підготовки майбутніх учителів, які видатний педевтолог висвітлив, зокрема, у праці «Професійна підготовка і праця вчителів» [260]. Дослідником обґрунтовано загальні концепції підготовки вчителів, на основі яких можна формувати «мислячого» вчителя, дослідника. Автор наголошує на головних фундаментальних принципах професійної підготовки та моделях, спрямованих на педагогічну, психологічну та методичну підготовку майбутніх учителів.

Важливе місце у своєму дослідженні Т. Левовицький відводить стандартам підготовки вчителів, які на переконання дослідника, слугують «підтриманню високої якості підготовки». Як зауважує автор, «стандарти якості підготовки – це загальноприйняті представниками освіти та різних галузей економіки й культури норми вимог, які пропонують набір необхідних умінь і знань для використання даної професії, а також визначальні умови й методи оцінки професійної придатності кандидатів» [260, с. 10–11]. Т. Левовицький переконаний, що «педагогічна підготовка повинна створювати реальні можливості як здобувати теоретичні знання, так і професійні навички, а також формувати риси особистості вчителя, етики праці та багатьох інших справ, які стосуються обов'язку та особливої місії цієї професії» [260, с. 24].

Окрім того, дослідник акцентує увагу на проблемах, які простежуються у системі професійної підготовки майбутніх учителів та суттєво впливають на її якість, відзначає при цьому, що «система підготовки вчителів уже не спроможна задовольнити складні й усе більш широкі вимоги до професійної підготовки. Відсутність знань або небажання використовувати класичні доктрини підготовки вчителів, одночасно відсутність вартих уваги та достатньо опрацьованих нових доктрин – це одна група причин незадовільної сьогоденної системи підготовки

майбутнього вчителя. Друга група причин пов'язана з позицією університетів у контексті усталених технологій діяльності. Відсутність або хаотичність теорії та безсистемність різних освітніх практик сприяють такому стану речей. Третю групу причин становлять окремі явища, які з'являються в освіті» [260, с. 40].

Зокрема, Т. Левовицький (T. Lewowicki) акцентував увагу на проблемі педагогічних практик у системі професійної підготовки вчителів, називаючи це навіть «(не) підготовкою». Звертаючи увагу на надзвичайну важливу роль практики у підготовці майбутніх учителів, зазначав, що турбота про їх предметну та методичну якість значно зменшилась. Науковець вважає, що практична підготовка має бути низкою продуманих і добре підготовлених занять, а «сучасні практики не такі, оскільки не є безперервними / протяжними, а також ретельно продуманими й спільно підготовленими працівниками університету та вчителями шкіл, представниками баз практичної підготовки» [680, с. 18]. Все це призводить до того, що процедури відвідування занять та практика загалом стає «досить швидкоплинними епізодами в підготовці майбутніх учителів» [680].

На необхідності покращення професійної підготовки майбутніх учителів наголошує Б.-Д. Голобняк (B.-D. Gołębniak), зазначаючи при цьому, що підготовка вчителів у вищій школі потребує глибоких реформ (не лише оновлення освітніх програм), а структуральних. Дослідниця у праці «Зміни в освіті вчителів. Знання – вміння/майстерність – рефлексивність» («Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność») проводить детальний аналіз професійної підготовки вчителів в контексті її покращення та забезпечення якості. Як зауважує Б.-Д. Голобняк (B.-D. Gołębniak) [606] відсутність бачення та відповідної концепції підготовки, заснованої на теоретичних засадах, інституційній дисперсії призводить до того, що підготовка вчителів відбувалася розрізнено (без чіткого формулювання компетентностей, якими мають оволодіти майбутні вчителі у процесі навчання; зокрема простежується значна різниця у навчальних програмах щодо дисциплін та їх обсягу тощо), все це створювало труднощі для студентів, які, мусили навчатися для одержання «паперу», оскільки прийшовши на роботу в школу, повинні були самостійно набувати необхідні знання та навички. Дослідниця переконана, що

важливо готувати вчителя-професіонала, професійна придатність якого буде визначатися на підставі іспиту, що включає вимір як теоретичних, так і практичних знань. Майбутній вчитель має продемонструвати не стільки оволодіння певними знаннями, що виражаються в навчальних результатах, а компетентність у галузі професійного судження.

Як зауважує Б.-Д. Голобняк (B.-D. Gołębniak), бути професіоналом – це означає дбати про підтримку особистих стандартів у галузі знань – теоретичних та практичних, а також дотримання вимог дисципліни й етичної поведінки. «Бути професіоналом означає демонструвати діяльність, яка є не тільки ефективною, але і відповідає традиціям вчительської професії. Центром цієї традиції – це, мабуть є, немодна концепція служіння» [606, с. 114–115]. Як слушно зазначає Б.-Д. Голобняк (B.-D. Gołębniak), що кожне мистецтво, а викладання належить до професійного мистецтва, вимагає певної техніки. Саме тому у процесі професійної підготовки майбутні вчителі мають набути певних навичок, зокрема: а) діагностування та моніторингу поступу та розвитку учня і, на основі цього ідентифікація рівня його досягнень, судження про те, як вони співвідносяться з розвитковими та культурними очікуваннями у даній життєвій фазі; б) вимір індивідуального прогресу та проведення бесід на цей предмет як з учнем, так і з його батьками; в) розпізнання спеціальних навчальних вмінь та потреб; г) формулювання, які враховують вік, здібності, рівень розвитку учнів; д) побудова, оцінювання та «вдосконалення» [606, с. 161] навчальних програм; е) планування занять; є) застосування різних освітніх стратегій і технологій; ж) розуміння, емпатія, комунікативні вміння; з) використання інформаційних технологій; й) створення навчальних матеріалів тощо.

На переконання С. Влох, «розвиток учня та результати його навчання передусім залежать від підготовки вчителя до професійної діяльності, і не лише від його предметних знань, а також від методичних, комунікативних, організаційних компетенцій» [840, с. 43]. Адже сучасна школа потребує нового вчителя, який допомагає учневі долати труднощі, показує як вчитися, готує до життя у сучасному світі. Однак, підготовка вчителів досі заснована на концентрації змісту наукових дисциплін, нехтуючи проблемами розвитку особистості майбутнього вчителя,

професійного ставлення, психолого-педагогічної майстерності. Тобто «цінується когнітивний аспект у підготовці, ігноруючи при цьому емоційно-соціальний та практично-діяльнісний» [796, с. 252].

На думку С. Влох (S. Włoch), «підготовка майбутніх учителів може бути представлена як система, проте вона містить багато прогалин та не враховує сучасних змін та перетворень цивілізації, оскільки, на жаль, все ще застрягла у стереотипах та закономірностях, прийнятих у минулому» [840, с. 43]. Головна проблема підготовки вчителів полягає у концентрації на передачі теоретичних знань у збиток методичним та практичним. Відсутність зв'язку між теорією та практикою, розвитку рефлексивності та компетентності у вирішенні освітніх проблем і дискусій (діалогу) щодо проблем сучасних дітей та молоді. Основне завдання у підготовці вчителів – розробити надійну програму та чітко визначити шляхи її виконання [840]. Саме тому, у підготовці вчителів важливо зробити акцент на інтеграцію між інтелектом, розумом та емоціями, які сприяють не лише здобуттю знань та компетентностей, але й впливають на «розвиток творчого ставлення та багатовимірної особистості у майбутньому професійному житті» [840, с. 44].

Зокрема, С. Дилак (S. Dylak) звертає увагу на характерну особливість підготовки вчителів, а саме [591]: «спочатку, перш за все, виділявся час на передачу теоретичних знань, а потім вже час для спостереження та застосуванням отриманих знань на практиці. Практика слугує для застосування теорії, практика – це джерело нового досвіду та творення студентами особистих педагогічних знань, тобто наближення освіти вчителів до виконання професійної праці». Важливо, аби практична підготовка впроваджувалася паралельно, уможлиблювала застосування теоретичних знань, саме тоді буде відбуватися цілісний процес формування сучасного вчителя, поліпшуватиметься якість підготовки.

Досліджуючи проблему підготовки вчителів, Б. Шуровська (B. Szurowska) [803] зауважує, що педагогічна практика – слабе місце професійної підготовки майбутніх учителів, давно є важливою проблемою підготовки, а шляхи їх реалізації, якість її змісту, дидактичне наповнення викликають занепокоєння як керівників університету, так і викладачів та студентів.

На важливості педагогічної практики у професійній підготовці вчителів наголошує У. Новацка, зауважуючи при цьому, що «педагогічна практика в Польщі – порівняно з тим місцем, яке вона повинна була б займати в системі навчання, – є найслабшою ланкою в процесі підготовки майбутніх учителів. Однією з причин такої ситуації є надання занадто великого значення теорії в підготовці вчителів, перекіс в пропорції між формуванням спеціаліста з даного предмета і вивченням пов'язаних з цим наук, з одного боку, і психолого-педагогічною підготовкою, з іншого» [321, с. 10].

Отже, можемо констатувати, що теоретична підготовка – це лише одна зі складових підготовки майбутніх учителів, однак відсутність належної практичної підготовки значно знижує кваліфікацію майбутнього вчителя. Слушним з цього приводу є думка Р. Паржецького (R. Parzęcki), що «філософія вчительських студій базується на парадигмі взаємозв'язків і необхідного балансу між теорією та практикою, між раціоналізмом та емпіризмом, тобто мисленням, заснованим на розумі, досвіді та переживаннях» [732, с. 16].

Досліджуючи питання професійної підготовки вчителів, Й. Лукасік (J. Łukasik) [687] констатує, що дотепер, під час навчання, вчителі здобували знання: у галузі теорії основного предмета, його піддисциплін та теорії у галузі предметних дидактик (методик). Досить мало було отримано знань із питань шкільної реальності, включаючи методи та форми виховання. Одержані теоретичні знання мало використовувалися майбутніми вчителями, оскільки було складно перевірити їх на практиці. Слабкими сторонами практик є: коротка тривалість, неприхильні вчителі в школі, низькі дидактично-виховні вміння, здобуті під час навчання (відсутність прикладного аспекту знань, перетворення їх у навички, наприклад, під час виконання вправ). Після закінчення навчання всі професійно активні вчителі доповнюють знання та набувають нових навичок для заповнення прогалин і недоліків у знаннях та вміннях, а також для власного розвитку та професійного зростання. На підставі дослідження проблеми практичної підготовки вчителів дослідниця [687] констатує, що підготовка майбутніх учителів має бути організована таким чином, щоби з першого року навчання студенти могли

перевірити набуті знання на практиці та набути навички, необхідні для праці вчителя, зокрема навички виховання та застосування нових освітніх трендів.

Вагомим доробком щодо проблем професійної підготовки вчителів вирізняється дослідження Е. Вишневської «Професійна підготовка вчителів на тлі європейського інтеграційного процесу» [124], в якому дослідницею ґрунтовно розкрито тенденції підготовки вчителів у Республіці Польща в контексті євроінтеграційних процесів. Е. Вишневська, на підставі дослідження праць теоретиків та практиків освітньої галузі, зазначає, що «результати підготовки вчителів за стандартами 2004 року викликали багато суперечок та невдоволення» [124, с. 146; 782], оскільки знизилася якість підготовки майбутніх учителів щодо обсягу знань, компетентностей і практичної підготовки. Зокрема низька оцінка практичної підготовки вчителів стосувалася як процесу викладання, так і виховання. Слабкою ланкою було визнано педагогічну практику, оскільки не лише недостатність часу її проходження впливає на якість, але й рівень координації та контролю щодо проведення практики [124].

Водночас дослідниця зауважує, що система освіти Республіки Польща активно впливаючись в європейський освітній простір впроваджує Національні рамки кваліфікацій, які «дозволяють визначити сферу застосування рішень щодо створення освітніх програм на національному, міжвузівському і вузівському рівнях» [124, с. 273], а це забезпечує значне збільшення свободи закладів вищої освіти у проектуванні навчальних програм, що супроводжується підвищенням відповідальності за їхню якість. Окрім того, Е. Вишневська зазначає, що «зміна підходу до проектування навчальних програм для вчителів супроводжується змінами способу проведення дидактичних занять... В сучасних освітніх умовах підготовка вчителів повинна бути більш інноваційною, перспективною, мати практичний характер» [124, с. 349]. Дослідниця акцентує на застосуванні модульного та компетентнісного підходів у процесі підготовки, а також зауважує, що професійна підготовка вчителів розглядається як пріоритетний напрям державної освітньої політики.

На важливості інтеграції професійних знань та практики у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення якості наголошує С. Мешальський (S. Mieszalski) [702]. Науковець зазначає, що підготовка вчителів – це не лише оволодіння загальними, предметними, педагогічними, психологічними та методичними знаннями та конкретними навичками. Професійні знання мають доповнюватися вміннями функціонувати у повсякденній діяльності в умовах школи. Наприклад, загальнопедагогічні та психологічні знання набуваються в іншому контексті, аніж в тому, якому вони мають бути використані [702, с. 10].

Контекст підготовки вчителів в університеті досить часто істотно відрізняється від контексту їхньої професійної діяльності. В університеті майбутні вчителі отримують значну частину професійних знань у словесній формі, і цей факт не дискредитує ці знання, оскільки він має загальний і водночас універсальний – часто стратегічний характер. Однак у школі вчителі діють у конкретних ситуаціях зі специфічними контекстами. За цих умов вони будують не завжди повністю засвоювати свої знання, часто останні «відзначатимуться суб'єктивністю» [702, с. 9]. Недарма проводиться розмежування між індивідуальними інтуїтивними знаннями та «формальними» знаннями, здобутими під час навчання в університеті [660, с. 64]. Власне, як зауважує С. Мешальський (S. Mieszalski) [702], різниця між такими знаннями лежить в основі багатьох проблем, які потрібно виокремити майбутнім вчителям на етапі планування загальних професійних знань, включаючи предметні, педагогічні та психолого-методичні знання.

Окремі аспекти проблеми педагогічної підготовки майбутніх учителів висвітлює Б. Сітарська [427] у дисертаційному дослідженні «Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів». Дослідниця переконана, що сучасний вчитель – це мудрий, критичний, чуйний і компетентний педагог. Це не тільки добрий спеціаліст, а й водночас розумний, відповідальний керівник і координатор, який уміє ставити учням (студентам) завдання, спрямовані на їх розвиток, також він має бути критичним стосовно власної дисципліни, постійно ставити перед собою вимоги щодо розв'язання основних проблем професійної діяльності. Роль, яку виконує

сучасний учитель, – це роль мислячого практика-новатора і водночас інтелектуала, який веде свідомо і професійно суспільно-педагогічну та культурну діяльність у школі та найближчому середовищі. Щодо виконання фахової ролі, сучасного вчителя в Європі називають «трансформативним інтелектуалом» [427, с. 3].

Дослідницею [427] представлено стратегію підготовки та вдосконалення вчителів, яка складається з двох процесів: формулювання завдань викладачами для студентів та сприйняття дидактичних завдань студентами та викладачами. Зокрема, Б. Сітарська [427] детально розглядає холістичний підхід до процесу підготовки вчителів у вищих школах. Авторкою окреслено концепцію професійної підготовки вчителів шляхом навчальних завдань, яка ґрунтується на стратегії навчання через навчальні завдання в ситуаційному контексті. В основі концепції представлено різні типології навчальних завдань, які функціонують у польській педагогічній праксеологічно-психологічній літературі. Дослідниця переконана, що від якості дидактичних завдань з педагогіки залежить якість підготовки у вищих школах. Б. Сітарська зазначає, що фахова підготовка вчителів здійснюється у трьох площинах [427]: 1) мериторичній (змістовій), у межах змісту навчання; 2) педагогічно-методичній, у межах методів, форм і засобів навчання; 3) методологічній, у межах новаторських і дослідницьких функцій, які становлять комплементарну цілісність.

На переконання дослідниці, «сучасний учитель мусить бути менше спеціалістом з предмету, а більше педагогом-вихователем». Тому потрібно, щоб вищі школи сьогодні готували майбутніх вчителів щонайменше за двома спеціальностями, аби учителі могли розуміти суть інтеграції в навчанні (наприклад, суть реалізації міжпредметних зв'язків чи блочного навчання). Необхідно, щоби сучасний учитель міг ефективно навчати учнів, студентів і впливати на їх активність, окрім того, він повинен добре знати сучасність та дивитися у майбутнє, а також займати позицію щодо єдності навчання, переживання й набуття практичного життєвого досвіду. Проблема розвитку та фахової підготовки вчителів вимагає «вивчення ширшого кола педагогічних наук і спеціальних методик, фахових

дисциплін і певним чином організованих та злагоджених дій керівників педагогічного освітнього закладу» [427, с. 11].

Водночас Б. Сітарська зауважує, що засвоївши певні знання з педагогічно-психологічних предметів, студенти не використовують їх на практиці під час роботи в школі, тому головним завданням сучасної освіти загалом, в тому числі й педагогічної, є не тільки давати знання, але, насамперед, сформувати переконання, цінності, розвинути вміння майбутнього педагога. Саме тому потрібно внести вагомі зміни щодо формування навчальних планів та освітніх програм з педагогічно-психологічних предметів, здійснювати їх систематичний і детальний аналіз у контексті «верифікації у відповідності до нових цивілізаційних вимог» [427, с. 23].

Так, І. Нестеренко зазначає, що «у модернізації змісту вищої педагогічної освіти наявні дві взаємопов'язані тенденції: підвищення рівня автономії університетів щодо визначення змісту навчальних програм і курсів та збільшення відповідальності закладів вищої освіти за якість підготовки фахівців» [315, с. 15]. Окрім того, дослідниця на підставі порівняння ряду стандартів, виокремлює основні зміни, які відбувалися у змісті підготовки майбутніх учителів. Науковиця [315] дослідила, що еволюція стандартів педагогічної освіти в Польщі характеризувалася поступовим переходом від мінімальних освітньо-кваліфікаційних вимог до національного стандарту, приведеного у відповідність з нормативами вищої педагогічної освіти у Європейському Союзі.

На важливості проблеми підготовки майбутніх учителів до виховної роботи в освітніх закладах Республіки Польща акцентує І. Янкович. Дослідниця відмічає, що в польських закладах вищої освіти здійснено «стандартизацію психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів, визначено вміння й компетенції, необхідні для реалізації виховних, профілактичних і опікунських завдань школи, а навчальні програми з педагогічних дисциплін розроблено відповідно до Європейської рамки кваліфікацій» [517, с. 16]. Водночас дослідниця акцентує на найсуттєвішому недоліку педагогічної підготовки майбутніх учителів – недостатньому рівні сформованості вмінь працювати з важковиховуваними дітьми та з учнями, що мають фізичні вади розвитку.

Підготовку майбутніх учителів до інтегрованого навчання розглядає Т. Яніцка-Панек [516, с. 19], наголошуючи на модернізації польської системи професійної підготовки відповідно до інтегрованих моделей. На формуванні аксіологічного потенціалу в майбутніх учителів акцентує М. Раковська, зазначаючи, що засновані на прадавніх аксіологічних підвалинах, система освіти й освітній процес Польщі «пронизані» знаннями про цінності, їхнє засвоєння та використання є надзвичайно важливе в контексті «життєвого дороговказу» [376, с. 42]. Безумовно, що реформування польської освіти та системи підготовки вчителів на аксіологічних засадах сприяло швидшій інтеграції до загальноєвропейського освітнього простору.

Так, І. Андрощук зазначає, що підготовка та вдосконалення вчителів (зокрема, вчителів техніки) у Республіці Польща підпорядковано принципу «доповнення – поглиблення – актуалізація» з акцентом на інтеграції технічного й інформативного складників змісту підготовки майбутнього вчителя. Важливе значення у процесі забезпечення якості професійної підготовки має дослідницько-пошукова діяльність студентів під час навчання, активізація їхньої самостійної роботи та практична спрямованість професійної підготовки. Саме тому, як наголошує дослідник, освітній процес будується таким чином, щоби не перенавантажувати студента і забезпечити йому можливість самостійного вибору напрямів самовдосконалення. Аналізуючи навчальні плани підготовки вчителів техніки, І. Андрощук зауважує, що в них чітко простежується індивідуалізація навчання, забезпечення можливостей самостійного вибору навчальних дисциплін для вивчення, відведення значної кількості годин на самостійну роботу. Окрім того, існує так звана «індивідуальна опіка викладачем навчальної діяльності студентів» [12, с. 136]. Це дозволяє реалізовувати особистісно-орієнтований підхід у підготовці майбутніх учителів трудового навчання.

На відповідальності студентів – майбутніх учителів щодо свідомого вибору професії педагога, наголошує Т.-Б. Хмель (Т.-В. Chmiel). Вибір студій та режиму навчання, це безумовно, продумане рішення, тим паче, що для багатьох воно «передбачає величезні фінансові, часові та робочі витрати» [557, с. 19]. «Характерною рисою ринку освіти є те, що отримання університетського диплома

вимагає від кандидатів на певному напрямі навчання капітальних витрат — здібностей, інтелекту, дисципліни, амбіцій, мужності тощо, які є природними механізмами селекції» [775, с. 180].

У деяких країнах Європейського Союзу схильність кандидата до вчительської професії є необхідною умовою для вступу на навчання (проходить відповідна селекція). У Польщі немає ні ліміту місць на студії, що здійснюють підготовку до професії вчителя (як, наприклад, у Швеції), ні спеціальних вимог до майбутніх учителів. Учитель повинен бути дуже добре підготовлений, не тільки в змістовому чи методичному плані, але й компетентнісному. Ось чому важко не погодитися з думкою, що студії вчительські «мають бути елітарними, показуючи можливості щодо розвитку вчителя, який не буде недооціненим чиновником, що заповнює шкільну документацію, а особистістю, що вводить нове покоління у світ цінностей, всесвіт мистецтва, краси та реально [...] формує готовність до конкретних викликів сучасності» [659, с. 177].

Зокрема, Т.-Б. Хмель (Т.-В. Chmiel) [557] зауважує, що у пресі було чимало звинувачень щодо польської системи освіти та професійної підготовки вчителів, стосовно, зокрема, «теоретизації» переданого змісту, який не «перекладається» на шкільну практику, здебільшого відірваний від реальності, неадекватний очікуванням учнів, їх потребам та можливостям. Крім того, у процесі підготовки мало акцентується уваги на [557]: компетенціях, пов'язаних з вирішенням проблем, зокрема, освітніх; вибудовуванні позитивних стосунків з різними суб'єктами процесу навчання, співпраці з локальним середовищем; саморозвитку, прийнятті рішень, подоланні труднощів, використанні сучасних методів навчання, пошуку інноваційних рішень, сприйнятті себе як лідера, ініціативного, вміючого вирішувати проблеми, які виникають у шкільному середовищі та рефлексивного практика.

Варто зауважити, що впровадження Національних рамок кваліфікацій (2011) стало підґрунтям для розвитку «культури результатів навчання» та для орієнтації освітнього процесу на особистість студента, тобто упровадження студентоцентрованого підходу у процес підготовки майбутніх учителів, яка зорієнтована на якість. Основним критерієм визначення якості освіти є результати

навчання (знання, вміння, соціальні компетентності), отримані випускником. Вони залежать від набору результатів навчання, визначених для певної освітньої програми (якість «кваліфікації як такої»), та рівня, що досяг випускник закладу вищої освіти відповідно до задекларованих освітніх результатів, залежать значною мірою, від того як була «розроблена та реалізована освітня програма» [752, с. 19]. Першочерговим викликом для польської освіти загалом та вищої освіти зокрема є рівень педагогічних кадрів, їхні дослідницькі компетентності, особливо практико-методичні та дидактичні; інвестиції в цю галузь є ключовим викликом для сектору вищої освіти [752, с. 13].

Саме завдяки впровадженню Національних рамок кваліфікацій уможлиблюється [752]: порівнюваність прогнозованих результатів навчання та сформованих компетентностей випускників; працевлаштування випускників на основі кращої адаптації їх підготовки до потреб ринку праці (врахування попиту на компетентності); повніша інформація щодо компетентностей випускників для працедавців та викладачів; підвищення прозорості вищої освіти; визнання результатів навчання, досягнутих поза формальною освітою; мобільність студентів та випускників; підвищення мотивації особистості до навчання впродовж усього життя; підвищення якості викладання. Важливо наголосити, що «саме виклики з боку працедавців прискорять упровадження базових вимог до кваліфікації за компетентностями» [5].

Проблему формування компетентностей майбутнього вчителя розглядає у дисертаційному дослідженні У. Ордон [330]. Дослідниця виокремлює професійну компетентність, що включає: стартові компетентності – культурні, етичні і моральні; базові – основні (предметні, психолого-педагогічні, прагматичні, інформаційно-комп'ютерні, креативні, комунікативні та компетентності співробітництва); супутні компетентності, які є додатковими для вчителя (артистичні, ораторські, технічні, імпрровізації та ін.). У. Ордон наголошує на модернізації підготовки майбутніх учителів у контексті оновлення існуючих структур професійного вдосконалення педагогічної діяльності; запровадження нових організаційних, змістовних і методичних рішень. Також дослідниця

наголошує на вагомості психолого-педагогічної підготовки, яка є важливою умовою для впровадження виховної й організаційної функцій.

На важливості формування інформаційної компетентності у майбутніх учителів наголошує Л. Шевчук, зазначаючи при цьому, що для вітчизняної професійної освіти «доцільним є створення Центрів тестування інформаційної компетентності вчителів. Як засвідчує польський досвід, екзамен на здобуття Європейського сертифіката комп'ютерної компетентності (ECDL – European Computer Driving Licence) – це можливість наближення до європейських стандартів підготовки фахівців педагогічного профілю» [499, с. 156]. М. Яковіцька (M. Jakowicka) [632] звертає увагу на те, що окрім необхідних професійних знань і вмінь у майбутнього вчителя важливо також сформувати такі компетентності, як вміння знаходити компроміс, працювати з іншими людьми, відкритість, уміння аналізувати ситуацію, оцінювати власні думки.

У випускника університету, як зазначає Е. Вільчковський [515], має бути сформований комплекс таких компетентностей: праксеологічні, що реалізуються через об'єктивне діагностування навчання дітей, ефективне планування та організацію педагогічної діяльності, самоконтроль результативності власної праці; комунікативні, що передбачають технологію спілкування педагога з учнями, їхніми батьками та колегами, застосування певного стилю виховання (переважно демократичного); компетентності співпраці, що виражаються в успішній взаємодії для позитивної вмотивованості учнів до активної навчальної діяльності, умінні розв'язувати конфлікти, усвідомленні особистої відповідальності; креативні, що проявляються у творчому ставленні до праці, застосуванні ефективних методів і прийомів навчання та виховання; інформаційні, що реалізуються через застосування в освітньому процесі сучасних медіа- та комп'ютерних засобів навчання; моральні, що передбачають наявність загальнолюдської культури та вихованості педагога (доброзичливість, тактовність, об'єктивність, справедливість, авторитетність), відповідальне ставлення до виконання соціально значущої педагогічної діяльності.

Окрім досліджень, які окреслюють різні аспекти проблеми професійної підготовки вчителів у Республіці Польща, важливими для нашого наукового пошуку

є порівняльні дослідження у контексті підготовки вчителів в Україні та Республіці Польща. Так, зокрема у дисертаційному дослідженні «Підготовка майбутніх вчителів англійської мови в університетах України і Польщі» С. Каричковська [200] аналізує системи стандартизації професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови, зазначаючи при цьому, що доцільно для удосконалення підготовки вчителів в українських закладах вищої освіти закласти принципи більшої варіативності та гнучкості освітнього процесу, варто збільшити перелік навчальних дисциплін за вибором студента, окрім того, доцільно збільшити кількість годин на самостійну й індивідуальну роботу.

Порівняльний контекст проблеми професійної підготовки майбутніх учителів інформатики висвітлюється в дослідженні О. Кучая [255]. Дослідник зауважує, що сучасна молода людина багато часу проводить в інтернеті. Саме тому, у процесі підготовки вчителя інформатики в Республіці Польща особлива увага приділяється розвитку рис новаторства, креативності для підготовки учнів до відповідальних, свідомих і розумних дій в умовах технічного прогресу, швидкого розвитку техніки, інформаційних технологій, раціональної самоосвіти, технічного та інформаційного навчання. О. Кучай зазначає, що інформаційні технології широко застосовуються не лише у професійній підготовці вчителів інформатики, але загалом в освітньому просторі. Водночас науковець стверджує, що «з розширенням інформаційного простору змінилося розуміння навчальної діяльності вчителя» [255, с. 328].

Широко впроваджена концепція медіаосвіти в Польщі уможливила її використання в багатоаспектному викладанні. Важливим, на переконання дослідника [255], є доступ до міжнародних інформаційних систем. Власне такий напрям, як медіапедагогіка, набув свого розквіту у Польщі, та подекуди на теренах освітнього українського простору.

З урахуванням зазначеного вище вважаємо за доцільне виокремити низку чинників, які співвідносяться з освітніми цілями, мотивами, перебігом, результатами, можливостями розвитку, а також тими факторами, які з позиції університету засвідчують показники якості підготовки фахівців [767]: 1) вхідні фактори – пов'язані з відбором кандидатів на навчання, їхньою селекцією та

добором (результати навчання, відображені в атестаті про закінчення середньої школи, соціально-демографічні характеристики, вступні іспити); 2) фактори щодо перебігу освітнього процесу – труднощі у навчанні та їх різноманітність в аспекті підготовки курсу та самостійної роботи (знання та навички навчання, організація та планування самостійного навчання, участь у заняттях, використання знань, оволодіння ними з використанням різноманітних джерел тощо); 3) фактори, пов'язані з організацією освітнього процесу, які стосуються умов праці в університеті, проведення дидактичних занять, надання допомоги студентам в процесі навчання, співпраці зі студентською академічною спільнотою (студентське самоврядування, спортивне та культурне життя – можливості самореалізації); 4) фактори щодо набутих компетентностей стосовно тих, які визначає університет щодо окремих напрямів підготовки та спеціалізації (університетська перевірка виконання плану щодо «образу», загальної характеристики випускника).

Водночас варто погодитися з думкою Т. Хейніцької-Безвінської (Т. Hejńska-Bezwińska), що саме допомога майбутньому вчителю під час навчання у «відкритті себе, власної унікальності, індивідуальності» [620, с. 406] – один із аспектів поліпшення якості професійної підготовки.

Таким чином, здійснивши теоретичний аналіз досліджуваної проблеми можемо констатувати, що забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща є одним із пріоритетних завдань вищої освіти та вищої школи зокрема. Метою підготовки є виховання творчої, самодостатньої, незалежної людини, яка вміє адаптуватися до мінливої реальності. І як слушно зауважив К. Денек (K. Denek), викликам сучасного світу «може протистояти лише різносторонньо освічена особистість, здатна мислити в інноваційних та альтернативних категоріях, енергійна, ефективна, чутлива до цінностей, визнаючи їх директивами поведінки, дороговказами у житті, тобто людина цілісна» [569, с. 61]. Власне таку людину може виховувати лише сучасний європейський вчитель, який відкритий до інновацій, йде в ногу з мінливою реальністю, чутливий до потреб вихованців, а головне якісно підготовлений до вчительської професії.

2.3. Сутність та зміст поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя» в українському освітньому просторі

У мінливих умовах сучасного цифрового суспільства перед вітчизняною вищою освітою постають нові виклики, зокрема й щодо якості професійної підготовки майбутніх учителів, відповідності запитам і потребам ринкової економіки, міжнародним стандартам у сенсі компетентності, конкурентоздатності, мобільності, креативності. Світова наукова спільнота визнала, що якість освіти є беззаперечним пріоритетом розвитку освітньої політики у XXI столітті, якій підпорядковані всі інші показники людського життя.

Швидкі зміни, зумовлені інтенсивним розвитком сучасних технологій, вимагають зростаючого потоку дієвих знань, високої кваліфікації фахівця. Безумовно, що «усі ці зміни зумовлюють необхідність формування особистості, яка вміє жити в умовах невизначеності, особистості творчої, відповідальної, стресостійкої, здатної приймати конструкційні і компетентні рішення в різних видах життєдіяльності» [152, с. 3]. Постає одне з головних завдань освіти – підготувати її озброїти молоду людину дієвими знаннями, компетентностями, які уможливають її впевненість у завтрашньому дні, сприятимуть самореалізації та готовності до постійного професійного самовдосконалення. Водночас, зауважимо, різноманіття впливів, що сприяють ідентифікації та розвитку особистості, а також сучасним вимогам, які висуваються до особистості в умовах всепоглинаючої інформатизації, провідну роль відіграє професійна педагогічна діяльність, яку здійснюють висококваліфіковані вчителі. Усвідомлення місії педагога у досягненні сучасних освітніх цілей потребує цілісного аналізу головних проблем, які виникають у процесі модернізації професійної підготовки вчителів, зокрема в контексті забезпечення її якості [93, с. 25].

У сучасних умовах надзвичайно високих темпів накопичення людством наукового і практичного знання, ускладнення усіх видів людської діяльності значно змінюється роль вищої освіти як у функціонуванні соціуму, так і в житті кожної людини. Освіта, як найбільш рухлива частина культури, за своєю суттю, працюючи на майбутнє, закладає основи для (прийдешніх) змін у суспільстві, визначаючи його

подальший розвиток у прогресивному або ж, навпаки, у регресивному напрямі [126, с. 137]. Окрім того, освіта, як одна із важливих сфер соціального життя, також може вимірюватися якісними показниками, а тому проблема її якості є надзвичайно актуальною. Якісна вища освіта уможлиблює підготовку висококваліфікованого фахівця, здатного конкурувати на ринку праці, а якщо це майбутній вчитель, то саме він зможе власними знаннями та творчим підходом до справи сприяти ефективній підготовці учнівської молоді.

На думку науковців, «основу модернізації моделі педагогічної освіти мають складати сукупність ідей та підходів, серед яких провідними є: оптимізація та укрупнення змістових одиниць в умовах переходу від чотириступеневої до двоциклової системи підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу; перехід від енциклопедичної до компетентнісної парадигми освоєння змісту відповідної професії; ідея автодидактичного забезпечення формування особистості професіонала як внутрішньо-освітнього «прирощування» і розвитку «Я-концепції»; ідея синергетизму в забезпеченні наступності, єдності і взаємопроникнення складових педагогічної та андрагогічної моделей організації та здійснення навчання студентів; забезпечення органічної єдності двох професійно-особистісних новоутворень випускника: професійної спроможності й особистісної здатності конкурувати в умовах ринку праці, які виступатимуть системоутворюючими індикаторами якості випускника» [18, с. 13]. Безумовно, що якість випускника корелює з якістю професійної підготовки, а також перебуває в системному полі якості вашої освіти.

Сучасне суспільство знань, на переконання В. Кременя, формується на основі концепту «інформаційного суспільства», його ефективність стає можливою лише за якісної освіти, зокрема якісної професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Зауважимо, що зміна знань, ідей, технологій відбувається значно швидше, ніж зміна людських поколінь. Власне, заклад вищої освіти не може дати фахівцеві знань на все життя, адже «постійно з'являються нові знання, без освоєння яких будь-який фахівець і людина взагалі не зможе відповідати потребам і запитам часу, тим самим втратять конкурентоздатність» [240, с. 8]. Побудова освітнього процесу

на засадах інноваційності, за індивідуальними траєкторіями навчання спрямована на забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів в умовах всезростаючого обсягу інформації. Саме тому центральними тенденціями забезпечення високого рівня освіти стають орієнтація на запити здобувачів освіти, створення оптимальних умов для їхнього навчання та розвитку. Окрім того, помітна загальна тенденція зростання вимог до якості підготовки фахівців, що обумовлено низкою причин [457, с. 228]: 1) зростання впливу наукового-технічного прогресу; 2) створення і запровадження у виробництво та соціальну сферу сучасних технологій, в тому числі інформаційних, що вимагає від спеціаліста додаткових знань, умінь і навичок; 3) виникнення нових суміжних галузей у техніці, медицині, освіті, що призводить до необхідності підготовки фахівців широкого профілю, які вміють вирішувати складні комплексні задачі.

Реформування української освітньої системи, що зумовлено впливом соціально-політичних, економічних та геополітичних процесів, певним чином позначилося на системі вищої освіти, зокрема і на забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів. Акцентування уваги на проблемах якості освіти й якості професійної підготовки майбутніх фахівців зокрема, визначається низкою об'єктивних чинників, а саме [143]:

- від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальна економічна конкурентоспроможність;
- якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці;
- якість професійної підготовки фахівців – головна вимога до вітчизняної вищої освіти, якщо вона прагне інтегруватись у європейський освітній простір.

У нашому дослідженні проблема якості професійної підготовки є невіддільною від якості освіти та розглядається як важлива її складова. Зауважимо, що якість освіти – основа європейських домовленостей у рамках Болонського процесу, повноправним учасником якого є Україна. Відповідно до його принципів, відповідальність за якість освіти лежить, насамперед, на кожному закладі вищої освіти, й у такий спосіб забезпечується можливість перевірки якості системи освіти

на національному і міжнародному рівнях. Зокрема, в умовах глобалізації освіти, появи транснаціональної освіти та потужних корпорацій, що її забезпечують, якість стає чинником, що визначає саму можливість існування того чи іншого освітнього закладу незалежно від форми власності. Окрім того, якість освіти стає основоположним чинником перетворення суспільства, яке вимагає від закладу вищої освіти підготовки вчителів, що володіють високою кваліфікацією, будуть компетентними у професійній діяльності та здатними до ефективного вирішення професійно-педагогічних завдань.

На переконання дослідників в галузі освіти, якість освіти має бути основою для довіри, порівняння, мобільності, сумісності та привабливості у сфері європейської вищої освіти, яку визначають на підставі: ступеня відповідності цілей і результатів освіти на рівні конкретної системи та освітньої установи; відповідності між різними параметрами оцінювання результату освіти людини (якістю знань, розвиненістю відповідних творчих та індивідуальних здібностей, властивостей особистості та ціннісних орієнтацій; ступенем сформованості відповідних умінь і навичок); ступеня відповідності теоретичних знань і вмінь та здатністю до їх практичного використання в житті та професійній діяльності. Принципового значення для нашого дослідження набуло визнання науковцями, що якість вищої освіти – це «якість викладання, якість підготовки й якість досліджень» [494, с. 132]. Зокрема [494]:

- якість викладання залежить від якості професорсько-викладацького складу, від того, наскільки він спроможний ефективно, на науковому рівні реалізувати освітні програми, поєднати навчальну, виховну та науково-дослідну діяльність;

- якість підготовки фахівців має проходити як логічне продовження середньої освіти, передбачати механізми мотивації студентів до навчання; професійно-орієнтований рівень освітніх програм;

- якість наукових досліджень залежить від матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу та інфраструктури закладу вищої освіти: наявність бібліотек, комп'ютерних мереж, багатоканального фінансування освіти тощо.

Вважаємо за доцільне наголосити, що дослідження професійної підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації української освітньої системи, має спиратися на поняття «якість», яким позначено найголовніший результативний чинник системи професійної освіти.

У контексті аналізу проблеми дослідження важливого значення набуває процес визначення поняття «майбутні вчителі». У рамках цього поняття присутнє об'єднання всіх фахівців – майбутніх учителів, у тому числі й математичного, природничого профілю, які по завершенні освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавра» можуть викладати: математику (алгебру, геометрію), інформатику, фізику, біологію, хімію, географію та ін. Як приклад, професійна підготовка майбутніх учителів як природничих, так і математичних дисциплін має свою специфіку, викладену, насамперед, в освітньо-професійній характеристиці та освітньо-професійній програмі означених фахівців. Ці документи містять перелік основних професійних знань, умінь та навичок, притаманних майбутнім учителям, які мають бути сформовані у процесі професійної підготовки.

Варто зауважити, що забезпечення якості у процесі професійної підготовки майбутніх учителів є першочерговим завданням, а особливо – вчителів природничо-математичних дисциплін, оскільки ці дисципліни стають пріоритетними для розвитку особистості школярів у час інтенсивного збільшення обсягів інформації та впровадження нових інформаційних технологій. В умовах сьогодення рівень природничих і математичних наук визначає пріоритетні напрями науково-технічного прогресу, відіграє одну із значущих ролей у сталому розвитку суспільства, сприяє отриманню державою високих позицій на світовій арені. Тому природничо-математична освіта – це одна із важливих складових розвитку особистості, головним завданням якої є формування у молодого покоління цілісної наукової картини світу як найвищого рівня узагальнення і систематизації сукупності знань, накопичених людством у процесі історичного поступу. Окрім того, важливо наголосити на провідній ролі природничо-математичних дисциплін (фізики, хімії, біології, астрономії, математики) у формуванні світогляду учнів.

Дослідження найрізноманітніших фізичних явищ наочно розкривають закони діалектики в розвитку матеріального об'єктивного світу, ідею матеріальності світу, взаємозв'язку і причинної зумовленості явищ природи. У процесі вивчення фізики учні спостерігають велику перетворюючу силу наукових знань. Оволодіння знаннями з хімії допомагає формувати діалектико-матеріалістичний світогляд учнів. Знання з природознавства становлять важливу ланку в формуванні науково-природничої основи світогляду учнів на основі засвоєння знань закономірностей природи та сформованості умінь перетворювати її. У процесі вивчення математики учні оволодівають знаннями, значущими для різних галузей науки і техніки та для майбутньої практичної діяльності. Специфіка природничо-математичних дисциплін, які опановують учні в процесі навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, полягає у тісному взаємозв'язку навчальних предметів природничо-математичного напрямку, що тісно переплітаються один з одним, є дотичними та мають багато спільних підходів при вивченні. Саме природничо-математичні дисципліни [387]: розкривають шляхи інтеграції природничих та математичних понять; формують систематизовані знання про природу, математичні закони й взаємозв'язки в природі; пов'язують вивчення навколишнього світу з формуванням математичних уявлень; забезпечують пізнання математичних законів у природі, систематизацію природничих знань, розвитку особистості; встановлюють взаємопов'язані завдання та заходи; досліджують закономірності природного середовища; визначають можливості застосування знань на практиці.

У викликах сучасного суспільства, з огляду на концепт Концепції нової української школи, змінено акценти щодо професійної підготовки майбутніх учителів. «Майбутній учитель – учитель XXI століття, це не просто носій певної кількості знань, він не просто володіє методикою навчання і виховної роботи, він – партнер, співучасник, провайдер в цьому величезному інформаційному, глобальному просторі» [236, с. 9]. Саме тому важливою умовою модернізації системи освіти в контексті забезпечення її якості є підготовка майбутніх учителів як висококваліфікованих педагогів, здатних творчо, креативно мислити, досліджувати,

аналізувати, знаходити рішення складних, нестандартних завдань у процесі навчання та виховання підростаючого покоління.

Зазначимо, що якість є основою будь-якої свідомої діяльності та бажаним її результатом, підвалиною усіх освітніх процесів, необхідною, засадничою умовою, яка пронизує увесь процес професійної підготовки майбутніх учителів. З огляду на це, вважаємо за необхідне проаналізувати та систематизувати різні підходи до розуміння сутності понять «якість освіти», «якість навчання», «якість підготовки фахівців», а також на основі узагальнення визначити сутність базового поняття дослідження «якість професійної підготовки майбутнього вчителя».

Зауважимо, що багатьма міжнародними організаціями ХХІ століття проголошено століттям якості, яка постає однією з домінант у процесі реформування національних освітніх систем. Та незважаючи на значний і постійно зростаючий інтерес до проблем якості сучасної освіти, встановлено факт відсутності єдиного методологічного підходу до тлумачення поняття «якість» стосовно: 1) навчання; 2) освіти; 3) професійної підготовки майбутніх фахівців. Так, зокрема, деякі науковці (С. Архангельський, І. Столярова) використовують лише поняття «якість навчання», аналізуючи при цьому якість знань студентів, набуття яких є результатом освітнього процесу. Зокрема під якістю навчання дослідники розуміють «цілісну сукупність відносно стійких властивостей знань, умінь і навичок, що характеризують результат навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, який передбачає досягнення заданого рівня навченості» [457, с. 229]. С. Архангельський вважає, що якість навчання – це «здатність студентів виконувати певні вимоги, які поставлені перед ними на основі цілей навчання, а в конкретних випадках на основі цілей і завдань вивчення того чи іншого предмету» [23, с. 74]. Або ж, якість навчання – одержання студентами базової системи таких властивостей знань, як повнота, глибина, оперативність, гнучкість, конкретність, узагальненість, зверненість, систематичність, системність, усвідомленість, міцність, формування компетентності необхідного рівня, певних навичок та умінь, важливих для активної діяльності в умовах ринкової економіки та творчого розвитку [114, с. 176; 320]. Водночас Н. Ізотова під якістю навчання розуміє характеристику педагогічного

процесу, яка визначає його «стан і результативність у відповідності до потреб і очікувань суб'єктів освітнього процесу, а також вимог державного освітнього стандарту» [190, с. 54].

Отже, узагальнивши різні визначення сутності аналізованого поняття, констатуємо, що якість навчання – це рівень умінь та знань, якого досягають студенти на певному етапі навчання відповідно до поставлених цілей і вимог освітніх програм та освітнього стандарту.

Варто наголосити на соціальному значенні та ролі освіти у формуванні особистості, яка здатна до якісних змін у своїй професійній діяльності. Окрім того, науковці (О. Савченко, Л. Харві) вказують на залежність якості освіти від якості організації освітнього процесу та, зокрема, від якості засобів у досягненні освітніх цілей. Якість освіти – особливий процес, спрямований на позитивний результат на «виході»; удосконалення освітнього процесу; його відповідність цілям, що враховують запити, вимоги й очікування споживачів; результат капіталовкладень; трансформації; зміни, які розширюють можливості для студентів або виявляються у розвитку нових знань [617, с. 25]. Саме тому, характерним, на нашу думку, є звернення до більш ширшого поняття «якість освіти» стосовно поняття «якість навчання».

Важливою для нашого наукового пошуку є думка Н. Островерхової, яка розглядає якість освіти як комплексну, системну, цілісну характеристику, що містить не лише якість результату навченості, але й ще низку параметрів, які варто враховувати для того, аби можна було суттєво підвищити ефективність освітнього процесу та якість професійної підготовки. Власне дослідницею представлено таку системну характеристику якості вищої освіти [337]:

1. Знання, уміння і навички. Знання розглядаються як перевірені практикою результати пізнання людиною навколишнього світу. Уміння визначаються як здатність особистості ефективно виконувати певну діяльність на основі набутих знань у змінених чи нових умовах. Навички – як здатність виконувати будь-які дії автоматично, автоматизовані вміння.

2. Показники особистісного розвитку, а саме: розвиток інтелектуальної, емоційної, вольової, мотиваційної сфер особистості, рівень розвитку її пізнавальних інтересів і потреб, сформованість стійкої мотивації пізнання, рівень креативності студента, його вміння самовизначатися, бути суб'єктом власної освіти та розвитку, а також ступінь моральної, фізичної, екологічної й іншої розвиненості.

3. Негативні наслідки освіти: перевантаження та перевтома, поява негативних наслідків щодо здоров'я, відрив до навчання.

4. Зміни професійної компетентності викладача та його ставлення до професійної діяльності. В освітньому процесі викладач набуває досвіду професійної педагогічної майстерності і поряд з цим – негативного досвіду. Одні поступово рухаються до свого апогею, інші вичерпують свої психічні та фізичні можливості, стають нездатними до змін і сприйняття інновацій.

5. Ріст (чи падіння) престижу освітнього закладу в соціумі.

Так, Н. Самилкіна [398] під якістю освіти розуміє інтегральну характеристику системи освіти, яка відображає ступінь відповідності реально досягнених освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням. Водночас доцільно звернути увагу на тенденцію, що пов'язує поняття «якість освіти» з формуванням у майбутніх учителів професійних компетентностей, а саме, деякі науковці якість освіти репрезентують як «певну соціальну категорію, що визначає стан і результативність освітнього процесу в суспільстві, його відповідність вимогам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) в розвитку і та формуванні громадянських, побутових і професійних компетентностей особистості», як «ступінь задоволеності очікувань різноманітних учасників освітнього процесу від надання послуг освітнім закладом» [506, с. 189].

Отже, якість вищої освіти постає, з одного боку, як атрибутивна характеристика вищої освіти, а з іншого – інтегральний продукт розвитку науки й культури, які відповідають актуальним потребам розвитку суспільства.

У широкому сенсі поняття «якість освіти» слід розуміти як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам та соціальним нормам (стандартам) освіти. Якщо за основу визначення взяти вимоги

міжнародного стандарту якості (ISO 9000), що регламентує поняття якості продукції та послуг, то сутність зазначеного вище поняття можна інтерпретувати як сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу або його результату, які надають їм здатність задовольняти освітні потреби всіх суб'єктів освітнього процесу – учнів, студентів, їхніх батьків, викладачів, працедавців, управлінців тощо, тобто державу і суспільство загалом. Окрім того, першочерговим для якості освіти є «забезпечення якості» з метою виконання умов контракту і, як наслідок, високоякісне, кваліфіковане, толерантне «обслуговування учасників освітнього процесу» [825, с. 167].

На переконання М. Кісіля, «необхідною передумовою забезпечення якості вищої освіти постає інтерактивний взаємозв'язок суб'єктів освітнього процесу – тому основним засобом формування ефективного освітнього простору є діалог, а визначальним принципом гарантування якості освітнього процесу – його діалогічність. У цьому контексті з новою силою актуалізується потреба в гуманізації і гуманітаризації вищої освіти, які можуть бути повноцінно реалізовані за посередництвом таких ідей сучасної парадигми освіти, як фундаментальність, інтегрованість, екзистенційність, компетентність, елективність, індивідуалізація, спеціалізація, комплексність, поліпрофільність, циклічність» [202, с. 13–14].

Зазначимо, що якість освіти загалом – складне, багатогранне, багатоаспектне поняття, що містить наступні структурні компоненти [389]: якість освітнього процесу як результату педагогічної діяльності; якість навчально-методичного забезпечення (освітніх програм, навчальної літератури, підручників, посібників); якість професійної підготовки та кваліфікації науково-педагогічних кадрів; якість ресурсного забезпечення й освітнього середовища, в якому відбувається освітній процес (фінансового, правового, науково-методичного, кадрового, матеріально-технічного); якість особистих рис і здібностей студентів; якість та ефективність управління системою освіти; якість проведення, інтерпретації результатів моніторингових досліджень у системі освіти.

Таким чином, якщо розуміти під якістю освіти її результати, у яких відображено досягнутий рівень запланованої мети, стан освітнього середовища,

умови функціонування та розвитку освітнього закладу, динаміку особистісного розвитку суб'єктів навчання (зміни професійної компетентності викладача, його ставлення до праці; соціальне, психічне, духовне здоров'я учня/студента, рівень особистих зусиль), впровадження сучасних педагогічних технологій, то можна визначити показники, які впливають на її якість.

Отже, спільними показниками якості освіти / підготовки є [244]: 1) рівень соціального, психічного, біологічного розвитку особистості; 2) рівень навченості; 3) рівень сформованості загальнонавчальних умінь і навичок; 4) рівень вихованості учнів/студентів; 5) рівень життєвої захищеності, соціальної адаптації.

Для нашого наукового пошуку цінною є думка Б. Бойцова, що «... якість освіти починається з самої особистості людини, розвитку її духовно-творчих можливостей, реалізованих в творчо-перетворюючій діяльності, у результаті якої народжується нова якість. Звідси зрозуміла роль освіти, покликаної забезпечити формування такої особистості, яка здатна здійснити якісні зміни у майбутній професійній діяльності» [103, с. 40].

Простежимо взаємозв'язок між якістю освіти та якістю професійної підготовки. Зауважимо, що модернізація системи професійної освіти в руслі реформування концептуальних, структурних та організаційних засад спрямована передусім на підвищення рівня її якості. Якість освіти – це «багатовимірна модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на усіх етапах навчання людини» [399, с. 82]. Отже, якість оцінюється як: суспільний ідеал освіченості людини; результат її навчальної діяльності; критерій ефективності функціонування освітньої системи.

Безумовно, що на шляху реалізації стратегічного напрямку забезпечення якості української освіти, що виявляється у тому, що національна система освіти має стати конкурентоспроможною у європейському освітньому просторі, Вчитель постає головною дієвою особою. Власне тому професійну підготовку майбутніх учителів розглядаємо у контексті забезпечення якості, як ключового концепту забезпечення прогресивного поступу національної освіти на шляху модернізації та вдосконалення.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів залишаються актуальною упродовж багатьох століть, власне існує в педагогічній теорії та й в історії людства стільки ж, скільки постають і вирішуються завдання навчання, виховання, розвитку майбутніх поколінь. Видатний педагог Я.-А. Коменський наголошував на важливості якісно підготовлених учителів, як вихователів роду людського, що повинні бути всюди і при цьому бути тільки гарними, навченими, здатними навчати, розуміти усе те, що робить людину людиною та вміти передавати це знання іншим. Адже наставник сам повинен бути таким, яким воліє «зробити» інших людей. Відомий педагог-демократ К. Ушинський [468] науково обґрунтував теорію підготовки майбутніх учителів, наголошуючи на тому, що не варто сподіватися, щоб вони самі (тобто вчителі) при обмеженості своїх знань, змогли самостійно підготуватися до своєї праці. Крім того, у справі виховання самого знання ще недостатньо, необхідне уміння.

Професійна підготовка розглядається як сукупність отриманих людиною спеціальних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи й усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії [104, с. 81]. В англomовних джерелах поняття «професійна підготовка», «підготовка» («professional training», «training») трактується як процес навчання та засвоєння базових умінь для виконання конкретної роботи або виду діяльності [686, с. 1644]. Зокрема, у «Міжнародній енциклопедії освіти» поняття «професійна підготовка» визначено у контексті подальшої трудової діяльності, як набуття певних знань та умінь, які необхідні для певної спеціальності та з метою виконання конкретної роботи [625, с. 204].

Науковцями поняття «професійна підготовка» тлумачиться як: динамічний процес формування фахівця для певної галузі трудової діяльності, кінцевою метою якого є формування комплексу професійних якостей особи, що є не лише підготовчим етапом оволодіння професією, а й цілеспрямованим процесом оволодіння базовою основою професії, яка надалі розвивається під впливом безпосередніх обставин професійної діяльності та за умови виявлення особистісної активності [129; 158, с. 13]; цілісна система із множиною пов'язаних між собою та

впорядкованих компонентів, що характеризуються відносною стійкістю, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта й об'єкта, розгалуженими внутрішніми і зовнішніми зв'язками [421, с. 133]; система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь, професійної готовності, що в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною та підготовленою до виконання певної професійної діяльності, а також прагне її виконати [449, с. 16];

Так, О. Фонарюк [475] під професійною підготовкою вчителя математики розуміє цілеспрямований процес формування у закладі вищої освіти системи професійних знань, умінь, навичок, мотивів, відношень та особистісних рис. Зокрема, зазначаючи, що «професійна підготовка майбутніх учителів математики передбачає, відповідно, двосторонні процеси викладання та навчіння професійно значимих знань, умінь та навичок, формування та оволодіння системою відповідних потреб і мотивів, розвиток та саморозвиток особистості студента педагогічного закладу в процесі здобуття математичної освіти, результатом якого буде готовність до професійної діяльності у загальноосвітній школі» [475, с. 20].

За визначенням О. Пехоти професійно-педагогічна підготовка вчителів – це «об'єктивно існуючий процес навчання (викладання й учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних загальнопедагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь і навичок студента в ході педагогічної практики; формування у нього потреб самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії і практики, фундаментальності та мобільності, науковості й культуро-відповідності професійних знань і умінь» [354, с. 17]. Окрім того, О. Пехота [352, с. 125] зазначає, що професійну підготовку вчителя варто розглядати як безперервну освітню систему, що охоплює три підсистеми (теоретичну, дослідницьку й практичну) та припускає наступність у меті, змісті, методах і формах на всіх її ступенях як основи підготовки до неперервного професійного розвитку.

Зокрема, Л. Хоружа [481], розглядає професійну підготовку майбутнього вчителя у широкому значенні – як сукупність теоретичних знань, практичних умінь,

досвіду, особистісних якостей майбутнього вчителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність та результативність педагогічної дії.

Таким чином, у сучасній теорії і практиці педагогічної науки представлені значні напрацювання, у яких різнобічно розкрито сутність і зміст поняття «професійна підготовка». Водночас, проаналізувавши підходи науковців до визначення зазначеного поняття, вважаємо, що підготовка до професійної діяльності майбутнього вчителя не може обмежуватися лише, наприклад, процесуальною стороною. Необхідною частиною цього феномена є наявність цілеспрямованої діяльності з формування та розвитку на культурологічній основі професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, як індикаторів ефективної професійно-педагогічної діяльності. Саме тому, вважаємо за доцільне взяти за основу підхід у визначенні даного поняття С. Сисоевої й І. Соколової, і розглянути професійну підготовку майбутніх учителів як цілісну систему, функціонування якої передбачає створення умов для розвитку особистості майбутнього педагога, оволодіння необхідними для професійно-педагогічної діяльності компетентностями, розвиток і вдосконалення у процесі підготовки професійних та особистісних якостей, які забезпечать ефективність і результативність педагогічної діяльності.

Під час визначення змісту поняття «професійна підготовка майбутніх учителів» ми виходимо з розуміння його як системи, множини закономірно пов'язаних один з одним елементів (предметів, явищ, поглядів, принципів, знань та ін.), що є певним цілісним утворенням, єдністю [465], зокрема педагогічної системи, як динамічно функціонального комплексу діалектично пов'язаних між собою компонентів і елементів, які створюють оптимальні умови для розв'язання завдань навчання, освіти, розвитку та виховання майбутніх фахівців, що взаємодіють у цілісному освітньому процесі. Компоненти цілісної системи набувають значимість лише у своїй органічній єдності з іншими компонентами. «Зміна одного з них діалектично веде до зміни інших компонентів (елементів)» [176, с. 145].

Професійна підготовка майбутніх учителів, як складна педагогічна система, вирізняється такими властивостями: єдність і взаємозв'язок структурних елементів на основі системоутворюючої функції мети; єдина внутрішня організація, що

виявляється у зв'язках і відповідних залежностях між компонентами цілісної системи, взаємодія з оточуючим середовищем.

Визначення структури педагогічної системи як відносно стійкого способу зв'язку елементів складного цілого, яке відображає впорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта, що забезпечують його «стійкість, стабільність, якісну визначеність» [119, с. 125], у сучасних науково-педагогічних дослідженнях по-різному представлено науковцями. Більшість із них вважає, що взаємозв'язок усіх складових системи професійної підготовки майбутнього фахівця передбачає досягнення конкретної мети, а саме – підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Виходячи з цих міркувань, зазначимо, що взаємозв'язок усіх елементів, які є складовими системи професійної підготовки майбутніх учителів, передбачає не звичайне сумування, а досягнення на основі їхньої інтеграції спільної мети – підготовки компетентного сучасного вчителя. Ця мета і визначає структуру якості професійної підготовки майбутніх учителів, а саме: 1) якість змісту; 2) якість процесу; 3) якість результату; 4) якість управління. При цьому системоутворювальним фактором даної системи буде мета, яка визначає конструктивну взаємодію викладачів і студентів як головних суб'єктів освітнього процесу.

Доцільно наголосити, що професійна підготовка вчителя як процес постає значущою складовою педагогічної освіти, оскільки включає стратегічне завдання формування особистості педагога-фахівця, «від рівня культури якого і від підготовленості до трансляції культурних цінностей, залежить розвиток і виховання підростаючого покоління, його внесок в загальнолюдську культуру» [349, с. 106].

Варто зауважити, що одним із перших в українській педагогіці до проблеми якості підготовки майбутніх учителів звертався видатний філософ і педагог Г. Сковорода [21]. Основними вимогами якісної підготовки він вважав глибокі знання та творчу спрямованість, наголошував на оновлені змісту підготовки та вирішальній ролі викладача в організації навчання. Відомий педагог-гуманіст В. Сухомлинський вбачав результат підготовки до учительської професії в

«людинознавстві», яке в свою чергу виявляється у «знаннях, уміннях доведених до ступеня майстерності, піднесених до рівня мистецтва» [444, с. 450].

У своїх дослідженнях науковці поняття «якість підготовки фахівця» розглядають як: об'єктивно існуючу сукупність властивостей і характеристик випускника (знання, уміння, навички, особистісні якості, здібності, комунікативні й інші якості), яка визначає його як фахівця певної професії, відрізняє від інших фахівців та певною мірою забезпечує його успішну життєдіяльність у глобалізованому і системно конкурентному світі [197, с. 132]; ступінь відповідності рівня підготовки професійним вимогам, що висувуються до нього як до фахівця, професіонала [412, с. 124]; результативність діяльності конкретного освітнього закладу чи системи професійної освіти в цілому [477, с. 35]; затребуваність отриманих знань у конкретних умовах їхнього застосування, відповідність професійної орієнтації фахівця, його конкретних знань і навичок [272, с. 51]; сукупність властивостей, якостей, здібностей, потенціалу, характеристик фахівця, рівень яких формується в процесі здійснення ним навчальної діяльності у закладі вищої освіти і повинен відповідати вимогам споживачів [139, с. 34]; глибоке засвоєння спеціально відібраного, структурованого теоретичного матеріалу з основ фаху для набуття студентами професійних умінь і навичок та формування необхідних особистісних професійних якостей під час спеціально організованого, професійно спрямованого освітнього процесу [250, с. 30]; безпосередній зв'язок із необхідністю формування випускника закладу вищої освіти як конкурентоспроможного фахівця на ринку праці [377, с. 88]; «цілісна сукупність властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності і дає йому можливість мати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність опановувати в майбутньому соціальні рівні, адекватні здібностям, і кваліфікації в системі соціо професійних відносин...» [238, с. 402].

Узагальнивши різні підходи до визначення поняття якості підготовки фахівця, трактуємо якість професійної підготовки майбутнього вчителя як відповідність рівня професійної підготовки нормативним вимогам державного стандарту, запитам

і потребам освітніх установ, суспільним вимогам, які висувають до випускника закладу вищої освіти як до фахівця, конкурентоспроможного на ринку надання освітніх послуг, готового до виконання професійних функцій та розширення їх спектра на основі навчання впродовж життя.

Якість професійної підготовки майбутніх учителів в розрізі її забезпечення опирається на такі ключові складові: мета і зміст професійної підготовки майбутніх учителів, рівень професійної компетентності і педагогічної майстерності викладачів, які забезпечують освітніх процес, а також організацію професійно-педагогічної діяльності, стан матеріально-технічної та науково-інформаційної бази освітнього середовища закладу вищої освіти.

Перед сучасною вищою освітою і системою професійної підготовки майбутніх учителів постає конкретна мета, яка відображає як зовнішню, так і внутрішню сторону підготовки. Насамперед, освіта має відповідати встановленим стандартам і нормам. Для здобуття майбутніми вчителями дійсно якісної освіти, яка б відповідала їхнім запитам та вимогам; а для суспільства, загалом, одержати якісно підготовленого вчителя. По-перше, має бути забезпечена якість самих вимог (мети, стандартів і норм), по-друге, необхідні якісні ресурси (освітні програми, кадровий потенціал освітнього закладу, контингент абітурієнтів, які спрямовані на педагогічну діяльність, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо). Зокрема це й якість умов (вкладень у вищу освіту в контексті якісної професійної підготовки майбутніх учителів).

Тому якість професійної підготовки майбутніх учителів як змісту, зокрема й учителів природничо-математичних дисциплін, обумовлює такі критерії: обґрунтованість сучасних освітніх завдань; формування цілісного освітнього простору закладу вищої освіти. Важливу роль відіграє й якість освітніх процесів (освітня діяльність, грамотне управління на всіх рівнях підготовки, нові освітні технології тощо), що безпосередньо забезпечить якість професійної підготовки майбутніх учителів.

Критеріями якості професійної підготовки як процесу будуть: розвиток і становлення майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки; його готовність

до ефективної професійно-педагогічної діяльності. Важливим елементом якості професійної підготовки майбутніх учителів є якість результатів діяльності закладу вищої освіти (поточні і підсумкові результати навчання студентів, участь у конкурсах та олімпіадах, висновки комісій про результати проходження педагогічної практики, кількість випускників освітнього закладу, які почали працювати у загальноосвітніх навчальних закладах тощо). Окрім того, важливими критеріями у контексті якості підготовки майбутніх учителів є критерії якості управління, а саме: злагодженість і дієвість управлінських механізмів; доцільна модернізація управління відповідно до сучасних вимог підготовки фахівців; відповідна кваліфікація управлінських кадрів тощо.

До якості професійної підготовки майбутніх учителів як результату відносимо такі критерії як: фахові і психолого-педагогічні знання; професійна компетентність; готовність до педагогічної діяльності та постійного професійного вдосконалення. Всі складові якості професійної підготовки майбутніх учителів є вагомими і важливими у системі підготовки висококваліфікованого вчителя, а, отже, мають розглядатися цілісно. Саме тому, вважаємо, що якість професійної підготовки майбутніх учителів не може презентуватися лише як якість результату, потрібно враховувати усі компоненти, а не лише розглядати їх як певні необхідні умови для отримання кінцевого результату. Так, якість знань, якість навчально-пізнавальної діяльності, розвиток особистості студента впливають на рівень його компетентності, а компетентність й якість підготовки майбутнього фахівця підвищує його конкурентоспроможність, сприяє подальшому працевлаштуванню. Особистісні досягнення і кар'єрне зростання випускників вказують на якість результату, а загалом і якість вищої освіти. Структуру якості професійної підготовки майбутніх учителів подано на рис. 2.2.

Таким чином, якість професійної підготовки майбутнього вчителя розуміємо як відповідність рівня професійної підготовки нормативним вимогам державного стандарту, запитам і потребам освітніх установ, суспільним вимогам, які висуваються до випускника закладу вищої освіти як до фахівця,

конкурентоспроможного на ринку надання освітніх послуг, готового до виконання професійних функцій та розширення їх спектра на основі навчання впродовж життя.

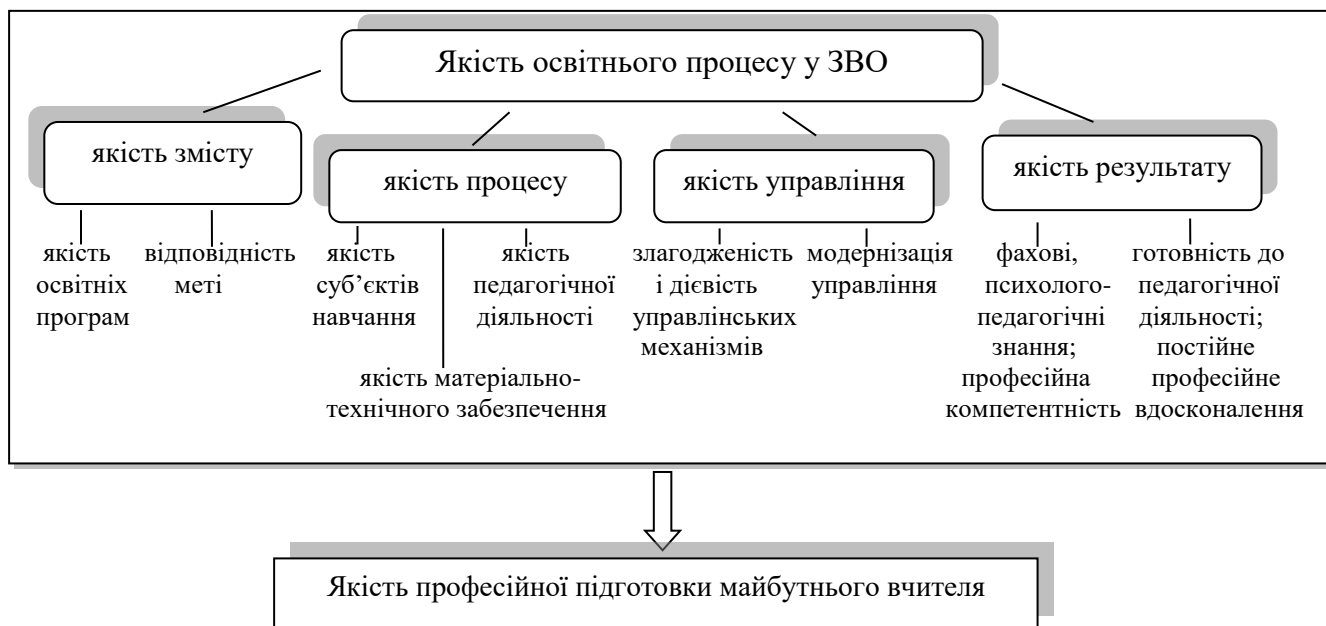


Рис. 2.2. Структура якості професійної підготовки майбутніх учителів (розроблено автором)

Можливість вибору для майбутнього вчителя індивідуальної освітньої траєкторії, забезпечення різноманітності змісту, форм і методів навчання, конструктивної взаємодії в освітньому процесі, гарантією досягнення успіху в майбутній професійній діяльності все це сприятиме якості професійної підготовки. Оскільки задовольнити сучасні запити суспільства щодо підготовки майбутніх учителів зможе лише висока якість професійної підготовки, то затребуваними будуть заклади вищої освіти, які зможуть забезпечити якісну професійну підготовку майбутніх учителів, статутна діяльність яких буде ґрунтуватися на сучасних освітніх концепціях, мобільності студентів та викладачів, готовності до модернізаційних освітніх перетворень, ґрунтовній внутрішній системі забезпечення якості освіти.

2.4. Проблема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в українській педагогічній теорії

Досягнення сучасним суспільством якісно нового стану розвитку неможливе без кардинального покращення рівня професійної підготовки фахівців в освітніх

зкладах. У цьому контексті сучасна система вищої освіти повинна забезпечити висококваліфікованими кадрами цифрове суспільство, інноваційну економіку, яка потребує нової якості особистості – інноваційної. Зміна освітньої парадигми, посилення уваги до особистості того, хто навчається, являє собою найбільшу соціальну цінність, передбачає побудову освітнього процесу у закладах вищої освіти таким чином, щоб забезпечити здобуття якісної освіти кожним суб'єктом за індивідуальною траєкторією особистісно-професійного становлення. «Одним із ключових завдань модернізації вищої освіти є забезпечення її якості, побудова ефективної освітньої системи закладів вищої освіти з дієвою економікою та управлінням, яка відповідає як запитам сучасного життя, потребам розвитку країни, суспільства, держави, так і потребам та інтересам особистості» [414, с. 53].

Реформування української освітньої системи, що зумовлено впливом соціально-політичних, економічних та геополітичних процесів, вплинуло на систему вищої освіти, зокрема і на забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів.

В умовах загальноєвропейської інтеграції професія вчителя змінюється і поступово набуває якісно нових характеристик. Зокрема, професія вчителя є: а) висококваліфікованою професією, б) професією, якій необхідно навчатися упродовж усього життя; в) професією, що базується на партнерстві, ефективній взаємодії; г) мобільною професією, спрямованою у майбутнє. Ці характеристики розглядаємо як засадничі принципи, або стрижневі вимоги до професії європейського вчителя XXI ст.: а) вимога високої кваліфікації передбачає, що учителям, необхідно мати не тільки предметні знання, а й відповідну педагогічну кваліфікацію (широкі фахові знання, ґрунтовні педагогічні знання, вміння й компетентності в області управління та педагогічного супроводу процесу навчання учнів, а також розуміти соціальні і культурні виміри освіти); б) вимога навчання протягом життя означає, що вчителям необхідно постійно продовжувати професійний розвиток впродовж усієї педагогічної кар'єри, а також усвідомлювати важливість нових знань для продукування інновацій; в) вимога партнерства, як основи педагогічної професії передбачає, що всі заклади вищої освіти, які проводять

підготовку майбутніх учителів, організовують роботу в партнерстві зі школами, місцевими органами влади та різними провайдерами у сфері педагогічної освіти; г) вимога мобільності передбачає, що мобільність – центральний компонент програм професійної підготовки майбутніх учителів, а також підвищення кваліфікації. І як слушно зауважують науковці «на часі формування «вчителя-європейця» як людини, котра, по-перше, відкрита світові, з повагою ставиться до культури різних народів і спрямована на діалог з іншими культурами; по-друге, як людини мобільної у своєму розвитку й праці, тобто здатної сприймати нове, системно мислити, розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності в суспільному розвитку; по-третє, як фахівця своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність за безперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна і системна освіта й професійна підготовка» [19, с. 68–69].

Отже, для української вищої школи постає проблема підготовки нового вчителя: вчителя не лише фахового, багатомовного, обізнаного з новітніми інформаційними технологіями, полікультурного і толерантного, а ще й здатного до індивідуальної проектно-конструкторської діяльності, оскільки без цього не можна реалізувати принцип людиноцентризму, а також сприяти формуванню критично мислячих учнів, здатних до розвитку та саморозвитку в нестійких умовах сучасності. Водночас поняття «нового вчителя», як слушно зазначає В. Андрущенко [15, с. 8], змістовно продовжує і несе з собою всі характеристики, обґрунтовані в свій час великими і видатними педагогами попередніх століть. Любити дитину й бачити в ній особистість, серце віддавати дітям і з терпінням плекати в ній знання і благородні людські якості – таку головну заповідь залишили вчителеві наші великі попередники... Вчителя має вирізняти висока обізнаність, уміння працювати з дітьми та з їхніми батьками, здійснювати постійний пошук нових підходів до застосування тих чи інших педагогічних засобів та технологій, прагнути й досягати педагогічної майстерності і професіоналізму, креативності, творчості і т. п. Кожен із складників «джентльменського набору» якостей, з якими традиційно пов'язувалась успішна діяльність вчителя і яким він утвердився в педагогічній практиці, залишаються не тільки актуальними, але й знаковими. І як доречно далі зауважує

науковець, XXI століття не може викреслити жодного з них. Навпаки, будівництво моделі нового вчителя може бути здійсненим тільки на «непохитному фундаменті, виплеканому, перевіреному історією та повсякденним досвідом людства» [15, с. 9].

У світовому просторі професія вчителя належить до найбільш відповідальних. Як писав видатний український філософ Г. Сковорода, вчитель – це «той, хто допомагає дитині стати собою». Професія вчителя охоплює таке коло завдань, які не під силу будь-якій іншій категорії працюючих членів суспільства. Долучати дитину до наукових знань, соціально-практичного досвіду, вводити до великого світу культури, формувати її світогляд, ціннісні орієнтації, власну життєву позицію, життєві компетентності, культуру спілкування, вміння жити серед людей, розкривати свій потенціал – ось основні напрями діяльності вчителя, на якого суспільство покладає велику відповідальність – становлення та формування людини як особистості в її фізичній і духовній досконалості. Водночас К. Роджерс наголошував, що «вчитель має бути саме таким, яким він є насправді; окрім того, він має усвідомлювати своє ставлення до інших людей... Він – жива людина, а не знеособлене втілення вимог програми чи зв'язна ланка для передачі знань» [384, с. 317]. Отож, учений влучно підкреслив значущість ціннісної сфери професійної діяльності вчителя для формування особистісної сфери учня. Саме з ефективної діяльності представників учительської професії розпочинається складний ланцюг основних взаємопов'язаних процесів, який можна представити як: якісне навчання і виховання дітей та молоді – якісна підготовка – якісна освіта – якісно новий рівень наукового, технічного і технологічного прогресу – якісно новий етап розвитку суспільства. І власне означений кінцевий результат значною мірою залежить від знань, умінь, зусиль, здібностей, компетентностей і професіоналізму учителя.

В епоху соціально-політичних, економічних, культурних змін, глобалізації й інформаційної революції знання, інформація, інтелект утверджуються в якості стратегічного ресурсу суспільного розвитку. Тому, питання про те, як навчати, чому навчати, за якими новими технологіями, якою має бути сучасна школа й учитель, якою має бути система його професійної підготовки, аби адекватно відповідати викликам сьогодення стають першочерговими для кожного, хто піклується про

власне майбутнє та майбутнє держави. Окрім того, кожна країна зацікавлена, щоб якісно підготувати таких учителів, які б не лише виконували навчальну місію, забезпечуючи кількісну реалізацію завдань обов'язкового навчання, а й забезпечували та підносили на значно вищий рівень освіченість і культуру своїх учнів – майбутнє нації та країни. Безумовно, що здійснити професійну підготовку такого фахівця досить складно. На перешкоді стають об'єктивні і суб'єктивні фактори, породжені суспільними перетвореннями, технічними здобутками, стереотипами та формалізмом існуючої системи професійної підготовки, мотивованістю і ціннісними орієнтаціями майбутніх вчителів. Таке «переплетення зовнішнього та внутрішнього, позитивного і негативного, активного й індиферентного призводить до утруднень у здійсненні якісної професійної підготовки майбутніх учителів» [230, с. 13]. А отже, актуалізується завдання виявити причини, які перешкоджають якісній професійній підготовці майбутніх учителів та окреслити підходи щодо її вдосконалення.

Пошук досконалої системи підготовки майбутніх учителів є вічною педагогічною проблемою, яка існувала у кожному історичному періоді, проте, як наукова, сформувалася у XVIII ст. із започаткуванням професійної підготовки вчителів (відкриття перших учительських семінарій та педагогічних інститутів). У працях видатних педагогів, значна увага присвячена саме підготовці вчителів. Зокрема, К. Ушинський [145] вважав, що в підготовці майбутніх учителів необхідно регулювати взаємовідносини між суб'єктами навчання на основі всебічного вивчення здібностей. У своїх працях видатний педагог засуджував механічне й бездумне заучування матеріалу, оскільки це впливає на погіршення якості навчання. Розв'язання проблеми підвищення якості підготовки майбутніх учителів на переконання науковців полягало в удосконаленні методів і прийомів навчання [459], навичок навчальної праці, самостійної роботи, розвитку інтелектуальних здібностей [100], а також тісно пов'язано з педагогічною майстерністю викладача [21].

Окрім того, дослідники виокремлюють фактори, що впливають на якість навчання, поділяючи їх на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних науковцями [21] віднесено – загальне навантаження навчальним матеріалом, а до суб'єктивних –

нові інтереси й прагнення суб'єктів навчання, що не пов'язані з навчальною діяльністю. Науковцями акцентовано увагу на вивченні педагогіки та психології як важливих складових якісної підготовки вчителів. Психологічні знання допомагають учителям оцінювати, аналізувати, осмислювати педагогічну діяльність [199, с. 468].

Видатний педагог-гуманіст В. Сухомлинський наголошував на важливості формування творчої особистості вчителя у процесі професійної підготовки, який буде усвідомлювати свою соціальну відповідальність і намагатиметься творчо працювати, оскільки буде мати «справу з найскладнішим, неоцінним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною» [445, с. 50]. А. Макаренко вважав, що тих, хто йде працювати з дітьми, варто готувати добре, як «майстрів педагогічної діяльності» [277, с. 107].

Також проблеми професійної підготовки майбутніх учителів не оминув увагою у своїх дослідженнях Ю. Бабанський [346]. На переконання науковця, процес забезпечення якості підготовки майбутніх учителів має концентруватися на вивченні внутрішніх факторів. Учений ґрунтовно досліджував зв'язок між якістю знань та інтелектуальними здібностями, спеціальними (фаховими) здібностями, нейродинамічними властивостями тощо. На основі глибокого аналізу якості підготовки студентів ним було зроблено наступні висновки: 1) провідний вплив на рівень якості підготовки здійснюють соціальні фактори; 2) на вдосконалення процесу навчання істотно впливає розвиток педагогічної науки; 3) прийдешні організаційно-педагогічні реформи в системі освіти не завжди дають позитивний ефект щодо забезпечення якості освіти.

Окрім того, науковці наголошують на важливості сукупності особистісних якостей та професійних вмінь і навичок, які здобуваються майбутніми вчителями у процесі професійної підготовки, адже в професійній діяльності вчителя однаково важливі як особистісні якості (завзятість і наполегливість, здатність проникати в нову ситуацію тощо) так і професійні вміння та навички, які виявляються в усіляких способах організації освітньої діяльності [4, с. 360].

Професійна підготовка майбутніх учителів завжди була в полі головних проблем системи освіти, оскільки саме вчителі були, є і залишаться основними

дійовими особистостями, які виконують важливу місію – сформувати у своїх вихованців науковий світогляд, критичне мислення, ціннісні установки та орієнтації, підготувати їх до життєдіяльності у складному та мінливому навколишньому світі.

Узагальнивши погляди дослідників в галузі освіти, М. Фіцула [474] окреслив вимоги, які суспільство ставить до особистості вчителя та на забезпечення яких має бути спрямований процес його професійної підготовки, а саме, майбутній вчитель має [474]: а) любити свою Батьківщину, український народ; б) вирізнятися педагогічною вираженістю – своєрідною установкою на педагогічну діяльність і психологічною готовністю до неї, що виражається у спрямованості думок, прагнень до навчання та виховання дітей, у манері розмовляти, у поведінці тощо; в) мати розумну любов до дітей; г) глибоко знати свій предмет та суміжні предмети, вміти передавати ці знання; д) володіти державною мовою, при цьому мова та мислення вчителя мають бути педагогічними; е) бути різнобічно ерудованою людиною; є) постійно займатися самоосвітою; ж) відзначатися морально-вольовими якостями; з) володіти педагогічною спостережливістю, педагогічним тактом педагогічним мисленням та педагогічною майстерністю тощо.

З огляду на зазначене вище, слушною видається думка С. Мелікової, яка стверджує, що підготовка висококваліфікованих кадрів, спроможних конкурувати на ринку праці, які володіють знаннями, уміннями, навичками у своїй галузі, спроможні здійснювати самостійне здобуття необхідної інформації, поповнювати знання та застосовувати їх у сучасних реаліях – це все першочергові завдання, що «постають перед вищою освітою XXI століття» [287, с. 89]. Водночас серед основних чинників, які мають вплив на прогресивні освітні зміни є якість підготовки майбутніх вчителів, модернізація її й оновлення, різноманітність і перспективність орієнтацій.

Зауважимо, що осмислити й об'єктивно оцінити потреби суспільства, а також вимоги новітньої школи щодо якості підготовки майбутніх учителів можна лише в контексті історичного виміру процесів розвитку та використання накопиченого досвіду. Саме тому, з метою визначення ступеня розробленості проблеми дослідження у вітчизняній педагогічній теорії та її цілісного викладу, важливим є,

на нашу думку, звернутися до наукових досліджень з даної проблематики, акцентуючи при цьому на головному векторі дослідження – якості підготовки майбутніх учителів.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів набула досить ґрунтовного висвітлення у вітчизняній науковій літературі. Так, О. Дубасенюк, Т. Семенюк, О. Антонова ґрунтовно висвітлюють проблему підготовки майбутнього вчителя-вихователя у системі професійної освіти. Дослідницями проаналізовано динаміку розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів у закладах вищої освіти, розкрито сутність та зміст професійно-педагогічної підготовки, а також розроблено цілісні педагогічні технології контекстного навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. «Головна відмінність контекстного навчання від традиційного полягає в тому, що вже у процесі вивчення курсу педагогіки, спираючись на задачний підхід, моделюється повний цикл педагогічного мислення майбутнього вчителя – від зародження проблемної ситуації, професійної мотивації, постановки виховної задачі до знаходження способів вирішення проблеми та їх обґрунтування» [169, с. 16].

На важливості педагогічної підготовки як складової професійної підготовки майбутнього вчителя наголошує В. Шахов [496]. Дослідник зауважує, що базова педагогічна освіта, яка є інваріантною складовою неперервної професійно-педагогічної підготовки учителя, утворює багатомірний теоретичний і практичний пласт. Зокрема цілісний процес підготовки майбутнього вчителя спрямований на досягнення провідної мети – формування базової педагогічної компетентності, яка є інтегральним критерієм якості базової педагогічної освіти. В. Ковальчук [212] зазначає, що поступ у реформуванні професійної підготовки сучасного вчителя становить не простий лінійно-поступальний процес, а є складним, тому що має врахувати не лише науково-освітні, гуманістичні, людиноцентристські настанови, а й реальні внутрішні та глобальні соціально-економічні, політичні, культурологічні процеси, які визначають перебіг подій у цивілізації XXI століття, зокрема в світовому освітньому просторі. Окрім того, модернізація системи підготовки сучасного вчителя потребує: а) формування світогляду майбутнього вчителя;

- б) формування методологічної культури як системи соціально апробованих принципів і способів організації теоретичної та практичної діяльності;
- в) формування у закладах вищої освіти фундаментальних професійно-моральних якостей майбутнього вчителя.

У ході наукового пошуку Л. Хомич [480] дійшла висновків, що цілісність підготовки майбутніх учителів до навчально-виховної роботи має забезпечуватися відтворенням принципу інтеграції і диференціації змісту їхньої професійно-педагогічної підготовки й загальнокультурного розвитку. Зокрема органічне поєднання навчально-пізнавальної, науково-дослідної і навчально-практичної діяльності майбутніх учителів відбувається за логікою формування: первинних уявлень про педагогічну професію, професійно-педагогічну діяльність, вимоги щодо особистості вчителя в контексті педагогічної культури; технологічних знань про особливості організації цілісного навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах й особистість учня; психолого-педагогічних знань і вмінь щодо взаємодії з учнями, дотримання суб'єкт-суб'єктних відносин; професійного саморозвитку та самовдосконалення на засадах практичного досвіду професійно-педагогічної діяльності.

Так, О. Семиног наголошує на створенні середовища, що сприяє розвитку моральних якостей, соціально значущих цінностей, а також розкриттю творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя, яке характеризується оновленням змісту наявних і появою нових гуманітарних дисциплін, упровадженням нових технологій, переорієнтацією освітнього процесу на оволодіння прийомами педагогічної діяльності, спрямованої на формування наукового світогляду й гуманістичних ідеалів. Водночас дослідниця вказує на одну з причин, яка має вплив на якість професійної підготовки, а саме, «професійно-педагогічні знання, професійно-методичні вміння, прагнення до поглиблення і творчого вдосконалення фахової освіти, що набуваються в період навчання, не становлять цілісної системи, яка функціонує в реальній практичній діяльності» [407, с. 12–14]. Також дослідниця виокремлює у системі підготовки майбутніх учителів низку проблем – це:

«переважання предметної підготовки над психолого-педагогічною; змістова роз'єднаність дисциплін тощо» [407, с. 23].

На особливості підготовки майбутнього вчителя з позицій теоретичних моделей його індивідуальності наголошує О. Пехота, зауважуючи при цьому, що саме за умов такої підготовки акцент переноситься із зовнішньої організації підготовки вчителя на її «внутрішню картину». А отже, з цієї моделі випливає, що майбутній учитель – суб'єкт підготовки, індивідуального професійного розвитку, а сама підготовка здійснюється з позицій розвивального навчання, формування його особистісно-професійної «Я-концепції» [353, с. 20]. Розглядаючи професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів як «процес навчання студентів з психолого-педагогічних дисциплін у науково-дослідній і навчально-практичній роботі» Г. Кловак [206] зауважує, що всі дисципліни психолого-педагогічного циклу в комплексі мають визначати професійну спрямованість закладу вищої освіти, бути ядром професійної підготовки.

Як зазначає В. Тушева [462], в умовах багаторівневої професійної освіти, що відповідає європейським стандартам і передбачає фундаментальну, науково-методологічну підготовку, домінуючу роль набуває науково-дослідницька культура майбутнього вчителя. Саме тому одним з головних завдань у процесі професійної підготовки є формування у майбутнього вчителя дослідницького мислення, вмінь пошуково-пізнавальної та дослідницької діяльності. Дослідниця зауважує, що за таких умов навчання змінюється характер навчальної взаємодії, трансформується, підпорядковуючись вимогам дослідницького пошуку.

На важливості методичного проєктування, як особливого виду професійної діяльності майбутнього вчителя, наголошує Н. Морзе [299]. Дослідниця переконана, що майбутні вчителі інформатики, які у процесі професійної підготовки оволодіють технологіями проєктування, зможуть розробляти власні або ж перетворювати існуючі методичні системи навчання інформатики в школі. Вагому роль інноваційного освітнього середовища у процесі професійної підготовки, інтегровані ресурси та характеристики якого забезпечують якісну підготовку майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності підкреслює Н. Степанченко [439, с. 17–19].

Водночас, Р. Клопов [207] переконаний, що професійна підготовка майбутніх учителів (фахівців фізичного виховання і спорту) повинна здійснюватися за умов інтеграції у її зміст комп'ютерних технологій, електронних засобів навчання, а також визначення організаційно-методичних умов щодо їх впровадження, що у сукупності створить передумови до формування готовності майбутнього вчителя до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності, самовдосконаленні впродовж життя.

На провідній ролі професійної саморегуляції у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів наголошує В. Чайка [486]. Власне, на переконання науковця, професійна саморегуляція як властивість, що притаманна студенту, є підґрунтям професійного розвитку, оскільки обумовлює цілеспрямованість, мотивацію, наявність продуктивних психічних станів та інших умов успішного оволодіння професією.

Так, О. Акімова обґрунтовує концепцію формування творчого мислення майбутнього вчителя як теоретико-методичну основу підвищення якості освіти в освітніх закладах, розглядає три рівні: «методологічний, теоретичний (психологічний та педагогічний), технологічний» [5, с. 22].

За умов впровадження кредитної системи у процес професійної підготовки майбутніх вчителів, як зазначає О. Спірін [435], відбувається комбінування та послаблення ізольованості різних форм навчання у закладах вищої освіти, змога їх індивідуального вибору студентом, забезпечення ефективного переходу між формами навчання, зберігаючи при цьому неперервність та належний рівень фахової підготовки. Науковець переконаний, що «єдина можливість не помилитися, працювати на перспективу – всебічна фундаменталізація змісту професійної підготовки, що, серед іншого, значною мірою забезпечуватиме розширення професійної мобільності фахівця» [435, с. 249].

Окрім того, як слушно зауважує О. Комар, «модель підготовки вчительських кадрів, що існувала до недавнього часу у вищій педагогічній школі України, була спрямована на передачу студентам певного обсягу знань, умінь і навичок. Сьогодні вона втрачає свою перспективність. Виникає необхідність зміни стратегічних,

глобальних цілей педагогічної освіти, перестановки акценту зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, що постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності... Основна стратегія вищої освіти має перенести увагу на розвиток особистості студента у цілому» [219, с. 41].

На важливості модернізації професійної підготовки наголошує О. Савченко [391], зокрема зазначаючи, що необхідно звільнити зміст підготовки від надмірної структурованості на предмети, посилити культурологічний аспект, цілеспрямовано формувати інтегровані професійні уміння, які мають універсальний характер, підвищити обсяг і якість педагогічної практики. Крім того, дослідниця переконана, що в основі професійної підготовки майбутнього вчителя повинна лежати особистісно зорієнтована модель освіти, а головною ознакою освітнього процесу у закладах вищої освіти має бути системність.

Схожі погляди щодо системності у процесі підготовки майбутніх учителів окреслено й у Л. Хомич [479]. Дослідниця зазначає, що у процесі фахової підготовки майбутніх учителів має відбуватися формування системних знань про людину як суб'єкта освітнього процесу, що поєднує навчання, виховання та розвиток. Ця системність задається не стільки включенням відповідних дисциплін до навчального плану, скільки всією організацією навчання в закладі вищої освіти, коли кожна дисципліна розглядається, з одного боку, як засіб загального розвитку майбутніх учителів, а, з іншого, – як основа їхньої подальшої професійної діяльності.

На потребі оновлення професійної підготовки майбутніх учителів акцентує І. Богданова [102]. Дослідниця переконана, що розвиток процесів оновлення підготовки майбутніх учителів фактично моделює механізм побудови поліфункціональних технологій, що передбачає поєднання: модульного підходу до підготовки, її інформатизації та діалектичної єдності інтеграції, а також диференціації змісту навчання з метою створення, розповсюдження і використання інноваційної діяльності. Власне інноваційна діяльність не лише сприяє процесу нововведень у традиційну систему підготовки, а й забезпечує введення інноваційних технологій у систему професійної підготовки.

Зазначимо, що науковцями висвітлювалися різні аспекти компетентнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Так, зокрема, Л. Хоружа [481] наголошує, що гуманістичне, особистісно спрямоване навчання і виховання учнів в умовах початкової школи вимагає підготовки вчителя не лише за предметами навчання, а передусім як людини культури. А тому у процесі підготовки важливо зосередити увагу на формування етичної компетентності у майбутнього вчителя.

Проблему якості підготовки майбутніх учителів математики в контексті її фундаменталізації розглядає О. Чемерис. Дослідницею визначено ряд показників і за допомогою факторного аналізу виділено умови (фактори), що впливають на якість фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики. Важливими показниками є [488]: бал атестата, показники поточної успішності у закладі вищої освіти, ціннісні орієнтири, престижність професії, мотивація навчальної діяльності, організація освітнього процесу, конструктивна взаємодія між викладачами і студентами, матеріально-технічне й інформаційно-методичне забезпечення.

Отже, можемо стверджувати, що проблема професійної підготовки майбутніх учителів постійно перебувала і перебуває в полі зору науковців. Дослідники розглядають як окремі аспекти даної проблеми, так і цілісну систему професійної підготовки, пропонують різні підходи щодо її удосконалення, розробляють інноваційні моделі для модернізації. Погоджуємося з думкою Т. Кристопчук, що «якісна підготовка вчителя є запорукою ефективної підготовки конкурентоспроможного людського капіталу країни, самореалізації кожної особистості, забезпечення ринку праці та держави висококваліфікованими фахівцями» [245].

На підставі аналізу наукових праць можемо констатувати, що дослідники висвітлюють проблему професійної підготовки майбутніх учителів різнобічно та досить широко. Зокрема можемо говорити про дослідження даної проблеми як цілісного процесу професійної освіти, у широкому сенсі – як системи підготовки в закладах вищої освіти (О. Абдуліна, К. Антонова, О. Дубасенюк, Н. Морзе, О. Пехота, Т. Семенюк, Л. Хомич) та у вузькому – спеціальному, коли науковцями

висвітлюються окремі аспекти даної проблеми (І. Богданова, Р. Клопов, М. Раковська, Л. Хоружа). Проте питання забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів дослідниками майже не розглядається або ж висвітлюються побіжно, акцентуючи при цьому лише на важливості якісної підготовки майбутніх учителів для потреб сучасного суспільства. Водночас особливої уваги в контексті нашого дослідження заслуговує праця О. Чемерис, в якій дослідниця окреслює проблему якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів (математики).

Таким чином, проблема якісної професійної підготовки майбутніх учителів є важливою складовою модернізації української системи освіти, головним стрижнем, навколо якого мають здійснюватися інноваційні освітні процеси в сучасному просторі вищої освіти. В час розвитку високих технологій та потреб цифрового суспільства особливого значення набуває якісна професійна підготовка вчителів, а також учителів природничо-математичних дисциплін. Так, якісна професійна підготовка вчителів, зокрема вчителів природничо-математичних дисциплін, детермінована тим, що:

- підвищується пріоритетність освітньої проблематики в урядових програмах, зокрема проблема підготовки висококваліфікованих вчителів в контексті вимог Нової української школи;
- для сучасного суспільства природнича і математична грамотність є соціально необхідною;
- зростає роль педагогічної науки та практики на всіх рівнях;
- останнє десятиліття засвідчує значне піднесення світоглядної функції природничо-математичної освіти (здійснені видатні відкриття, досягнуто вагомі результати та їх застосування для вирішення глобальних проблем людства);
- соціальний запит суспільства стосовно освіти орієнтований на природничо-математично грамотну молоду людину, яка опанувала знання про живу природу, закони її розвитку та методи вивчення, володіє навичками чіткого формулювання теоретичних і практичних проблем, уміє їх вирішувати;

– зміст сучасної природничо-математичної освіти постійно оновлюється, що й зумовлює зміни її цілей і структури [321];

– підвищення уваги до особистості майбутнього вчителя, формування його інтелектуальної самостійності, індивідуальних умінь та здібностей, появу творчої постави і гуманізму в міжлюдських відносинах, високого професіоналізму [396].

Науковці відзначають падіння престижу природничо-наукової освіти. Разом з тим, наводять такі аргументи щодо необхідності вивчення природничих наук [40]: сучасні технології вимагають принципово нового знання, яке дають лише фундаментальні природничі науки; вузька спеціалізація ускладнює, або робить неможливою зміну напрямку професійної підготовки, якщо студент розчарувався у зробленому виборі, а знання природничих наук забезпечують можливість неодноразового вибору; природничо-наукова підготовка забезпечує оволодіння науковими методами дослідження, що робить фахівця затребуваним і за межами своєї спеціальності; володіння базовими природничо-науковими знаннями дає можливість орієнтуватися у сучасному високотехнологічному суспільстві; критичне мислення і науковий світогляд, які, в основному, формуються під час вивчення природничо-математичних дисциплін, дозволяють зрозуміти явища природи, які мають надприродну і магічну інтерпретацію, що ускладнює маніпулювання людьми.

Водночас, недооцінювання значення освіти, її провідної ролі у становленні та формуванні розвиненої особистості завдає незворотної шкоди суспільству, позаяк знижуються потенціальні можливості розвитку технологічної та науково-технічної складової, падає конкурентоспроможність на світовому ринку, понижуються економічні складники зростання, держава втрачає позиції у рейтингах на тлі процесів інтеграції та глобалізації. Влучно окреслив значення освіти В. Кремень на загальних зборах Національної академії педагогічних наук України (2011 р.) наголосивши, що цивілізаційні зміни зумовлюють зростання значущості освіти в суспільному житті і долі людини, оскільки нова цивілізація, життя та діяльність людини стають все більш знаннєвими, освітньоорієнтованими. Досить поглянути на перехід людства від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, коли все більшу роль відіграє інтелектуальна власність, коли «успіх

наукових технологій залежить від інтелектуального потенціалу нації й рівня розвитку особистості» [242, с. 8]. Важливо аби визнання провідної ролі освіти, зокрема природничо-математичної, відбулося на державному рівні. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 року [311] зазначено, що природничо-математична освіта – це одна із важливих складових розвитку особистості, саме тому вона потребує оновлення змісту. Для здійснення реформ у цьому руслі потрібно враховувати суспільні запити, потреби інноваційного розвитку науки та виробництва, запровадження сучасних методів навчання, удосконалення механізмів оцінювання результатів навчальної діяльності.

У контексті нашого дослідження варто виділити проблему якості майбутніх вступників, які хочуть здобути педагогічну професію. Так, науковці [228] вказують на незадовільний сучасний стан підготовки випускників середньої школи особливо це стосується природничо-математичних предметів та визначають наступні причини такого стану: 1) недосконалість діючих досі навчальних програм; 2) повільна адаптація нових програм (базового, поглибленого, профільного навчання); 3) невідповідність існуючих підручників сучасним вимогам; 4) відсутність (недостатність) методичних, наочних посібників, засобів навчання, мультимедійних матеріалів для вчителів; 5) слабе матеріально-технічне оснащення шкіл з предметів: хімії, фізики, біології та ін.; 6) низький рівень професійної підготовленості вчителів; 7) невміння вчителів застосовувати нові технології навчання, особливо інформаційні; 8) перевантаження навчальною інформацією тих учнів, які не вбачають зв'язок між своєю майбутньою професією та природничими науками, і навпаки здібні учні не отримують знання в необхідному обсязі.

Можемо погодитися з усіма перерахованими вище причинами, але головною, на наш погляд, є нестача висококваліфікованих учителів. Власне, як наголошує науковець В. Оніпко, учитель «має бути фахівцем високого рівня, відповідного профілю та спеціалізації, щоб забезпечувати: варіативність та особистісну орієнтацію навчально-виховного процесу через послідовне, педагогічно доцільне проектування індивідуальних освітніх програм розвитку особистості; практичну орієнтацію освітнього процесу через введення інтерактивних, ефективних

технологій, проектно-дослідницьких методів, поширення навчального співробітництва; остаточне профільне самовизначення старшокласників і формування здібностей та компетентностей, необхідних для продовження професійної освіти» [327, с. 160]. Окрім того, освітня практика підтверджує доцільність підготовки не вузькоспеціалізованого педагога, викладача конкретного навчального предмета, а фахівця, здатного викладати цикл споріднених дисциплін, обізнаного з інноваційними педагогічними технологіями, методиками активного навчання тощо. Ці вимоги потребують модернізації педагогічної освіти, підвищення кваліфікації майбутнього вчителя.

Безумовно для якісно нової підготовки майбутнього вчителя необхідно розробити сучасні моделі структури та змісту професійної підготовки фахівців відповідно до вимог Нової української школи й на основі інноваційних підходів до організації педагогічної освіти. Важливо наголосити, що нові моделі вищої освіти обов'язково передбачають вибіркові навчальні дисципліни, які спрямовані на середньо- та довгострокові перспективи.

Науковцями зазначено, що ефективними шляхами забезпечення якості професійної підготовки фахівців є [91]: а) впровадження способів і методів виявлення творчих навичок кожного учасника освітнього процесу, гнучкість управління, своєчасне реагування на нові ситуації; б) вирішення проблем щодо матеріальних витрат з максимальною ефективністю при плануванні освітнього процесу; в) глибоке знання законів розвитку суспільства, узагальнення нових явищ, успішності в роботі; г) несумісність з суб'єктивізмом, залежність успіху від чіткості поставлених завдань і їх своєчасних рішень; д) високий рівень кваліфікації керівних кадрів і ступінь їх професійної підготовки.

Професія вчителя вирізняється своєю масовістю. А отже, можемо уявити кількість майбутніх педагогів, які навчаються у закладах вищої освіти. Водночас така масовість у підготовці майбутніх учителів не завжди відповідає якісному забезпеченню професійної підготовки (в основі економічний підхід – масове виробництво майже завжди негативно впливає на якість продукту). Перед закладами вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх вчителів стоїть

важливе завдання – аби ще на початкових етапах розгледіти у кожному, хто бажає стати майбутнім учителем, розпізнати здібності чи слабкі сторони, знайти підходи для розвитку та підтримки талантів і можливостей, навчити необхідним знанням та вмінням. Водночас, якщо глянути на контингент вступників на педагогічні спеціальності, то бачимо, що це надзвичайно різні за своїм інтелектуальним і педагогічним потенціалом студенти. І, на жаль, маємо констатувати, що на фізико-математичні, математичні, біологічні, хімічні факультети вступають здебільшого абітурієнти із не надто високими балами зовнішнього незалежного оцінювання, і пов'язано це з двома стійкими тенденціями: не престижністю навчання на цих факультетах, а також падінням престижу професії вчителя, а отже, низьким порогом вступу. Однією з причин недостатньої престижності учительської професії – її низький суспільний статус, що проявляється у розмірі заробітної плати, трудомісткості навантаження, емоційному та психологічному напруженні. Учні, у процесі тривалого навчання в школі, можуть спостерігати цю прозору ситуацію соціального престижу професії учителя. Власне тому вибір учительської професії випускниками школи здійснюється або за покликом серця або просто за можливістю вступу до закладу вищої освіти лише для того, щоб отримати диплом. «Усі ж, хто прагнуть престижного фаху чи блискавичної кар'єри, зазвичай оминають педагогічні спеціальності» [230, с. 14]. Отже, можемо констатувати, що контингент студентів – майбутніх учителів є досить різний у своїй сутності: студенти, які здійснили випадковий соціально-ситуативний вибір професії, недостатньо вмотивовані та неспрямовані на педагогічну діяльність; випадкові студенти, які поступили у заклад вищої освіти аби одержати диплом; особливий контингент студентів – майбутніх учителів, які хочуть бути вчителями, віддані ідеалам педагогічної професії, прагнуть ділитись своїми здобутками та знаннями з учнями.

У сучасних умовах можемо спостерігати низку взаємопов'язаних між собою зовнішніх (об'єктивних) проблем, пов'язаних із якістю професійної підготовки майбутніх вчителів: зниження якості знань учнів з математики (фізики, хімії і т. д.); вступ до закладів вищої освіти на напрям підготовки «математика» абітурієнтів з невисокими знаннями. Так, у 2016 році на фізико-математичні факультети

педагогічних університетів зараховували на математичну спеціальність абітурієнтів із вкрай низькими балами ЗНО (100,11–100,40), а також на фізичну (100,85–100,40) [426]. Отож, постає риторичне запитання: «Як вивчати зі студентами вищу математику, які не знають елементарної? Як досягати акредитаційних показників якості: 50 % студентів мають написати контрольні роботи з математики на «4» і «5», а 90 % – на «3», «4» і «5». Очевидно, що за неуспішність виключати студентів не будуть, інакше нікого навчати, адже за планом (держзамовлення) 619 зараховано на математичну спеціальність педагогічних освітніх закладів лише 457. На педагогічну спеціальність «фізика» за планом (держзамовлення) 311 студентів зараховано лише 210» [426, с. 52]. Безумовно, що все це певним чином ускладнює якісну підготовку майбутнього вчителя, від чого, в свою чергу, «потерпає сучасний учень; зниження мотивації зайняти посаду вчителя математики; зменшення потреби в кількості вчителів математики» [213, с. 265–266].

Як уже було зауважено, природничо-математичні науки відіграють особливу роль у житті суспільства, оскільки саме вони слугують розвитку науково-технічного і технологічного прогресу, визначають престиж країни на світовій арені. На жаль, останнім часом спостерігається стійка тенденція зниження рівня шкільної підготовки з предметів природничо-математичного циклу, що свідчить про непродуктивність мотиваційних механізмів, які використовують при навчанні цих предметів. Саме тому, як зауважує А. Рябуха [387], важливою є професійна підготовка майбутнього вчителя природничо-математичних дисциплін до подальшої професійної діяльності, яка спирається на використання різноманітних педагогічних методів, засобів і форм. Головне завдання якісної професійної підготовки майбутніх учителів – оволодіння ґрунтовними теоретичними знаннями та практичними навичками з фахових дисциплін, а також дисциплін психолого-педагогічного циклу, практичними вміннями і навичками для роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, формування особистісних якостей, потрібних для продуктивної педагогічної діяльності.

Згідно з зазначеним вище, доцільним є виокремлення у системі професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів природничо-математичних

дисциплін, трьох складових: а) змістової (оволодіння спеціальними природничо-математичними знаннями); б) технологічної (оволодіння методами і прийомами навчання професійно-фахових дисциплін); в) особистісної (наявність особистісних якостей, необхідними для майбутнього вчителя). Власне ці складові системи професійної підготовки корелюють із компонентами структури якості професійної підготовки майбутніх учителів: якістю змісту, якістю процесу, якістю управління й якістю результату.

Змістова складова професійної підготовки спрямована на забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутнього вчителя. Навчання фаховим дисциплінам, наприклад природничо-математичним (фізика, математика, хімія, інформатика), у закладі вищої освіти має бути орієнтована не стільки на фізичну, математичну, хімічну підготовку у вузькому розумінні, скільки на цілісну освіту фахівців за допомогою природничо-математичних дисциплін. З позиції розвивальної функції навчання, конкретні фізичні, математичні знання розглядаємо не лише як мету навчання, але й як основу для організації ефективної інтелектуальної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Змістова складова професійної підготовки майбутнього вчителя формує одне з головних завдань навчання – установа зв'язку між конкретними дисциплінами та відповідними шкільними предметами. Технологічна складова професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає певну методичну підготовку, яка базується на єдності теоретичного та практичного компонента. Важливим є використання інформаційно-комутаційних технологій у процесі професійної підготовки для формування інформаційної культури майбутнього вчителя. Провідне значення для ефективної професійної діяльності майбутнього вчителя має особистісна складова. У процесі професійної підготовки слід формувати та розвивати в майбутнього вчителя здібність до продуктивного мислення і сприйняття, логічної аргументації, здібності до узагальнення, наочності мови, розумових і творчих здібностей. Також особистісна складова у процесі навчання реалізується через індивідуальні педагогічні здібності студента. Важливим є професійне виховання майбутнього вчителя – «багатовимірне і багатофункціональне явище, що включає духовне становлення як активне внутрішнє

прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; гармонійний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, етичних і естетичних якостей» [188, с. 111].

У той же час, маємо зауважити, що якість професійної підготовки майбутніх учителів ще не відповідає вимогам європейських стандартів. Особливо це стосується майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. Однією з причин, на яку вказує О. Чемерис [487] є реалізація системи знань, умінь та навичок, якою оволодівають студенти фізико-математичного факультету, на високому рівні складності. Водночас прагнення до «всебічної» професійної підготовки вчителя призводить до різкого зростання кількості навчальних дисциплін і перевантаження навчальних планів [493, с. 42].

Отже, виникає необхідність модернізації змістової складової професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки якісний зміст професійної підготовки майбутніх учителів передбачає не лише формування вузькопрагматичних, вузькоспеціалізованих знань для професійної діяльності, а й дієвих, інваріантних, методологічно важливих системних знань, які можуть бути забезпечені тільки за умови їхнього осмислення. Навчання природничо-математичним дисциплінам (фізика, математика, хімія, інформатика) у закладах вищої освіти має бути орієнтоване не стільки на фізичну, математичну, хімічну підготовку у вузькому розумінні, скільки на цілісну освіту фахівців за допомогою природничо-математичних дисциплін. Так, з позиції розвивальної функції навчання, конкретні фізичні, математичні знання розглядаємо не лише як мету навчання, але й як основу для організації ефективної інтелектуальної діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Якісна професійна підготовка майбутніх учителів сприяє формуванню у них природничо-наукового світогляду, який є невід'ємною частиною загальнолюдської культури, дає уявлення про світ, у якому вони живуть, про їх місце і роль у цьому світі; забезпечує формування природничо-наукової компетентності; є основою для засвоєння дисциплін циклу професійної та практичної підготовки й оволодіння майбутньою професією; впливає на формування професійних якостей майбутнього вчителя, рівень його мобільності, конкурентоспроможності і затребуваності на

ринку праці; формує поняття наукової методології та логіки сучасного дослідження, «сприяє становленню таких особистісних якостей випускника, як креативність і критичність мислення» [41, с. 62].

З урахуванням зазначеного, виокремимо основні напрями удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів в контексті її якості: впровадження нового змісту академічних предметів для підвищення інтелектуального та наукового рівня майбутніх учителів; установлення зв'язку між конкретною дисципліною та відповідним шкільним предметом; використання різних форм навчання, інноваційних методів у проведенні навчальних занять; застосування сучасних педагогічних технологій; модернізація педагогічної практики; удосконалення системи контролю й оцінювання успішності студентів.

Окрім того, головними умовами забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у вищій школі є: розроблення теоретичних моделей діяльності й особистості вчителя нового типу; обґрунтування критеріїв особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя у процесі навчання; розроблення моделі забезпечення продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя під час професійної підготовки; виявлення педагогічних умов, що сприяють ефективному реформуванню освітнього процесу в контексті підготовки вчителя; мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову майбутнім учителем індивідуальної освітньої стратегії [132, с. 150]. Зокрема, одним із важливих завдань вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів є підготовка до активної діяльності в інформаційному суспільстві.

Модернізацію системи професійної підготовки сучасного вчителя можливо здійснити шляхом системного формування [211]: а) світогляду особистості, починаючи з початкової школи; б) методологічної культури, як системи соціально апробованих принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності; в) фундаментальних професійно-моральних якостей майбутнього вчителя. В. Ковальчук зазначає, що «модернізувати професійну та світоглядно методологічну підготовку студентів – означає підготувати кваліфікованого вчителя,

здатного формувати гідного громадянина своєї нації, готувати учня до життя в екологічному, політичному, правово-економічному, культурно-освітньому суспільному середовищі» [211, с. 15].

Таким чином, модернізація системи освіти відкриває нові можливості, але разом з тим висуває підвищені вимоги до якості професійної підготовки майбутніх учителів. Прискорення процесу появи нових знань, щоденне збільшення потоків інформації вимагає від майбутнього вчителя готовності до постійного оновлення і неперервного удосконалення своїх професійних можливостей. Здійснивши аналіз щодо проблеми якості освіти й, зокрема, якості професійної підготовки майбутніх учителів можемо констатувати, що пріоритетними концептами її поліпшення виступають: 1) удосконалення змісту, в контексті цілісної упорядкованої структури, зорієнтованого на потреби завтрашнього дня; 2) концентрація уваги на якісну побудову та організацію освітнього процесу, проєктування його кінцевих результатів у запитах, очікуваннях, вимогах держави й суспільства, споживачів освітніх послуг, працедавців та замовників; 3) підвищення ефективності й оптимізації використання усіх матеріальних та нематеріальних ресурсів, необхідних для забезпечення освітнього процесу; 4) створення інноваційного освітнього середовища, яке має забезпечити належний мотиваційно-спонукальний компонент щодо удосконалення механізмів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в напрямі її результативності.

Висновки до другого розділу

У розділі розкрито сучасні підходи до розуміння якості освіти та якості професійної підготовки майбутніх учителів. Показано, що польські науковці, як і українські дослідники в галузі освіти, розглядають якість освіти в контексті багатьох аспектів, ключовим серед яких є якість професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів.

Польські дослідники наголошують на важливому аспекті професії вчителя, який полягає у швидкій змінності в часі та постійно зростаючих вимогах суспільства до вчительської професії (Д. Цехановська (D. Ciechanowska)). З огляду на це, закладам вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку вчителів важливо врахувати ці тенденції та забезпечити якісну теоретичну і практичну підготовку майбутніх учителів відповідно до вимог сучасної педагогіки, яка потребує «рефлексивного вчителя», «вчителя мислячого» і «вчителя, який постійно досліджує, шукає, відкриває» (Б. Сліверський (B. Śliwerski)). Ключовим питанням у якісній підготовці вчителів визначено здатність до рефлексії, якою охоплено увесь спектр професійного функціонування – рефлексію перед, до, під час і після діяльності (С. Влох (S. Włoch), Й. Шимчак (J. Szymczak)).

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що якість професійної підготовки майбутніх учителів визначається: фаховими та дидактичними знаннями, вміннями практичного застосування, знаннями та навичками з виховання дітей і молоді, а також цінностями (Й. Лукасік (J. Łukasik)); комплексом заходів вищої школи, які спрямовані на якісну підготовку випускника (А. Боровська (A. Borowska)); сукупністю «позитивних» особливостей освітнього процесу, які є результатом співпраці та взаємодії викладачів і студентів (А. Краєвська (A. Krajewska)).

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що польські науковці (А. Малець (A. Malec), З. Маркоцький (Z. Markocki), Й. Шимчак (J. Szymczak)) розглядають якість підготовки майбутніх учителів з позицій різних парадигм: гуманістичної, біхевіористичної, конструктивістської, критичної емансипації. При побудові якісної

моделі професійної підготовки майбутніх учителів польськими дослідниками акцентовано увагу на її «науковому, функціональному і професійному характері», але «визначальним є глибокий і правдивий гуманістичний вимір» (З. Маркоцький (Z. Markoski)). У контексті забезпечення якості освіти важливою складовою професійної підготовки вчителів у Республіці Польща розглядають педагогічні практики, які втілюють синергію теоретичної та практичної складової підготовки, забезпечують її якість (В. Комар (W. Komar), С. Палка (S. Palka)).

Польські науковці виокремили сукупність елементів, що впливають на якість підготовки майбутніх учителів, до яких віднесено освітнє середовище, навчально-методичне забезпечення, освітні програми, організацію занять, методи навчання, оцінювання, умови відпочинку, практики, науково-педагогічних працівників. Забезпечення якості підготовки майбутніх учителів, на переконання польських дослідників в галузі освіти, потребує усвідомлення щодо: цілей освітнього процесу на рівні університету; результатів, яких прагнемо досягти (знання, вміння та соціальні компетентності); шляхів досягнення планованих результатів (методи, форми навчання, сучасні технології); участі та відповідальності всіх учасників освітнього процесу (викладачів і студентів); ситуації на ринку освіти відносно конкуренції, яка виникає між закладами вищої освіти щодо залучення та підготовки студентів.

Аналіз науково-педагогічних праць польських науковців дає підстави стверджувати, що важливим чинником у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща є стандарти педагогічної освіти (Т. Левовицький (T. Lewowicki)), еволюція яких характеризувалася поступовим переходом від мінімальних освітньо-кваліфікаційних вимог до національного стандарту підготовки вчителів.

Науковий аналіз окресленої проблеми у Республіці Польща засвідчив, що якість професійної підготовки майбутніх учителів польські науковці досліджували у таких аспектах: розвиток та реформування педагогічної освіти у контексті її ефективності; цілісна концепція системи підготовки вчителів; удосконалення підготовки майбутніх учителів з урахуванням сучасних потреб суспільства, школи,

специфіки діяльності вчителя, а також відносно адекватності та узгодженості вимог Європейського Союзу щодо професійних та особистісних якостей вчителя; розроблення моделей підготовки вчителів; розвиток та формування професійних компетентностей у процесі підготовки; взаємозв'язок теорії та практики; аксіологічно-орієнтований розвиток учителів; роль та місце педагогічних практик у системі підготовки майбутніх учителів; провідні тенденції підготовки вчителів у контексті євроінтеграційних процесів; підготовка до виховної роботи та інтегрованого навчання; інформатизація та роль медіаосвіти у процесі підготовки майбутніх учителів.

Проаналізовано сутність і зміст поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя» в українському освітньому просторі. Зазначено, що професійна підготовка вчителів постає значущою складовою педагогічної освіти, оскільки включає стратегічне завдання – формування творчої особистості педагога.

Теоретичний аналіз різних підходів українських науковців до визначення сутності поняття «професійна підготовка майбутніх учителів» показав, що воно трактується як: цілісна система із множиною пов'язаних між собою та впорядкованих компонентів, що характеризуються відносною стійкістю, ієрархічною побудовою, наявністю суб'єкта й об'єкта, розгалуженими внутрішніми і зовнішніми зв'язками (С. Сисоєва, І. Соколова); система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь (Т. Танько).

Українські дослідники виокремили ключові складові, які впливають на якість професійної підготовки майбутніх учителів, а саме: зміст професійної підготовки; рівень професійної компетентності та педагогічної майстерності викладачів; стан матеріально-технічної та науково-інформаційної бази освітнього середовища закладу вищої освіти (Н. Степанченко, Л. Хоружа, О. Чемерис). Якісна професійна підготовка сприяє формуванню світогляду, методологічної культури та професійної компетентності майбутніх учителів; забезпечує засвоєння дисциплін циклу професійної і практичної підготовки; впливає на формування професійних якостей,

рівень мобільності, конкурентоспроможності та затребуваності на ринку праці (Г. Білецька, В. Ковальчук, С. Ганаба).

Теоретичний аналіз обраної проблеми в українській педагогічній теорії показав, що професійну підготовку майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості досліджено у таких аспектах: становлення та розвиток системи педагогічної освіти; педагогічна підготовка як базова складова професійної підготовки майбутніх учителів; розвиток професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів; впровадження нових педагогічних технологій у процес підготовки педагогів; створення інноваційного середовища, яке розкриває творчий потенціал особистості майбутнього вчителя; роль та значення науково-дослідницької культури майбутнього вчителя; формування методологічної культури, комплексу компетентностей, творчого мислення, культурологічна підготовка вчителя; урізноманітнення форм і методів професійної підготовки; збагачення змісту професійної підготовки електронними засобами й інформаційно-комунікаційними технологіями.

Враховуючи польський та український контекст у дослідженні під якістю професійної підготовки майбутнього вчителя розуміється відповідність рівня професійної підготовки нормативним вимогам державного стандарту, запитам і потребам школи та суспільства, які висувають до випускника закладу вищої педагогічної освіти як до фахівця, конкурентоспроможного на ринку надання освітніх послуг, готового до виконання професійних функцій та розширення їх спектра на основі навчання впродовж життя.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [51], [62], [69], [78], [79], [84], [90], [91], [93], [543].

РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

У розділі – схарактеризовано нормативно-правову базу зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів; розглянуто зміст професійної підготовки майбутніх учителів як показник її якості; форми і методи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів; вирізнено особливості забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща.

3.1. Характеристика нормативно-правової база зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів

Сучасні масштабні зміни, які відбуваються в усіх суспільних сферах, а найбільше в освітній, зумовлені економічно-політичними викликами сьогодення й інтенсивними інтеграційними процесами в європейській спільноті. Поряд з тим, підвищуються вимоги до професійної підготовки фахівців, а особливо вчителів, як провайдерів суспільних змін, зокрема в контексті забезпечення якості освіти. Підготовка вчителів, за Ч. Банахом (Cz. Banach) [528], є різнобічним, багатофункційним і міждисциплінарним процесом, що охоплює три часові виміри (минуле, сьогодення, майбутнє); чотири рівні (регіональний, державний (польський), європейський і глобальний), а також три сфери (аксіологічно-пізнавальна, емоційна та практична). Варто зазначити, що, незважаючи на численні спроби модернізації, підготовка вчителів, а особливо її якість, постає предметом дискусій, аналізу, критики й корекції. Дослідники вивчають нові варіанти розв'язання проблеми підготовки вчителів та окреслюють головні орієнтири такої підготовки, проводять емпіричну перевірку наявних концепцій.

Нормативно-правові засади забезпечення якості освіти, зокрема підготовки майбутніх учителів, було утверджено в ряді нормативно-правових актів, розпоряджень, ухвал, які були впроваджені у систему освіти Республіки Польща та є

важливим елементом зовнішньої системи забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів.

Вагомими передумовами модернізації професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща стали освітні реформи [792], які відбулися на початку 90-х років XX століття, докорінно змінили державну освітню політику, спрямувавши систему освіти на забезпечення її якості. Опісля остаточного вибору європейського вектору розвитку країни – вища освіта стала наступною сферою реформування після політичної. Зазначене сприяло прийняттю ряду законів, зокрема Закону «Про вищу освіту» (1989; 1990), згідно з якими відбувалося реформування структури системи освіти, оновлення навчально-методичного комплексу, вимог до підготовки вчителя тощо.

У 1991 році в польській освітній системі було прийнято Закон «Про систему освіти», згідно вимог якого створювалися різні типи освітніх закладів та запроваджувалися авторські програми. На підставі положень Закону було визначено основну функцію середньої та вищої школи – служити суспільству, а не бути власністю держави чи партії. Як зауважує К. Котарський (K. Kotarski) [655], Законом регламентовано, що освіта в Польщі є спільним суспільним скарбом; керується засадами, що затверджені Конституцією Польщі, а також вказівками, наведеними у Загальній декларації прав людини, Міжнародному документі громадянських і політичних прав, Конвенції прав дитини. Навчання та виховання на основі християнських цінностей відповідає універсальним засадам етики та слугують для розвитку у молоді почуття відповідальності, любові до Батьківщини та пошани до польського культурного спадку за умови одночасної відкритості щодо цінностей європейської та світової культур. Навчальний заклад повинен створити для кожного учня умови, необхідні для його розвитку, підготувати до виконання сімейних і громадянських обов'язків, заснованих на засадах солідарності, демократії, толерантності, справедливості та свободи.

У 1999 році було прийнято Постанову «Про впровадження шкільної реформи» (перетворення стосувалося функціонування закладів вищої освіти) [608]; а у 2000 році – Розпорядження Міністерства національної освіти, згідно з яким у вищій

школі майбутні фахівці набувають професійний рівень «ліценціат», після чого продовжують навчання на магістерському рівні. У 2005 році було прийнято Закон «Про вищу освіту», який чітко регламентував особливості навчання в польських закладах вищої освіти. З 2013 року набув чинності Закон «Про вищу освіту», який регулює відповідність системи освіти вимогам Болонського процесу. Зауважимо, що 11 липня 2016 року Закон «Про вищу освіту» був змінений. Закон визначає: принципи організації та функціонування освітніх закладів, порядок їх формування та ліквідації; компетенції та обов'язки викладачів університету (викладачі повинні мати навички для проведення досліджень і реалізації дидактичних цілей); права та обов'язки студентів та аспірантів; повноваження Польської акредитаційної комісії.

На переконання Й. Кузьми (J. Kuźma) [667] саме реформи, які були зумовлені новими викликами суспільства, стали поштовхом для важливих модернізаційних змін у системі освіти Республіки Польща. Зокрема, дослідник окреслює три доленосні реформи для польської системи освіти. Перша реформа базувалася на Законі «Про розвиток системи освіти і виховання» (1961). На підставі його положень було введено 8-річну початкову школу (основну) та 4-річну (ліцей) загальноосвітню або 5-річну технічну школу (технікум). Як результат: система освіти була реформована і функціонувала до наступної реформи 1973/74 рр. З одного боку, реформа 1961 року забезпечила на той час стабільний і досить високий рівень загальної та професійної освіти, а, з іншого, – окрім соціалістичної освіти, передбаченої Законом, була й світська, що опосередковано сприяла католицькій просвіті та релігійності поляків.

Друга реформа, яка відбувалася згідно Закону «Про систему освіти» (1991) (Dz. U. 1991, nr. 95, roz. 425), передбачала демократизацію, демонополізацію, децентралізацію, соціалізацію початкової і середньої освіти. Реформа мала як позитивні, так і негативні наслідки. Зокрема, недостатнє сприяння рівним освітнім можливостям усіх категорій здобувачів освіти, виникли проблеми із працевлаштуванням випускників середніх та вищих шкіл. Децентралізація сприяла розвитку різних за ступенем та рівнем освіти освітніх закладів, у той же час набирала обертів комерціалізація.

З вересня 1999 року почався процес впровадження освітньої реформи [57], одне з головних завдань якої полягало у запровадженні вступу учнів після закінчення 6-річної (початкової) школи до 3-річної середньої школи (гімназії). Як зауважує Й. Голік (J. Golik) [608], особливість даної реформи виявилися в тому, що відбулося поєднання витрат на освіту з економічними та соціальними наслідками, тобто поєднання витрат з якістю освіти. Власне необхідність змін в освітній галузі, на переконання Й. Орчика (J. Orczyka) [725], виникла з потреби адаптувати польську систему освіти до нових соціальних, політичних та економічних умов. Оскільки, як зауважує науковець, у розвинених європейських країнах промислова революція закінчилася і, водночас, розпочався процес переходу від індустріального до інформаційного суспільства, заснованого на знаннях. Все це призводить, на думку Й. Орчика (J. Orczyka) [726], до змін та трансформацій способу зайнятості фахівців, а отже, до збільшення вагомості якісної підготовки, зокрема навчання через самостійну мотивацію, командну роботу, бачення на межі можливостей, а не ризиків. На даному етапі розвитку суспільства було підвищено «бар'єр для входу» [597, с. 216], а це означає, що для постійної й ефективної участі в суспільному та професійному житті потрібно більше знати та вміти. А отже, освіта починає відігравати ключові роль у всіх сферах життєдіяльності людини та суспільства. Власне тому держава, яка прагне до високих позицій на світовій арені має здійснювати реформаційні освітні процеси.

Зміни в системі освіти, як зазначає Й. Голік (J. Golik) [608], мали призвести до кращого функціонування організаційних освітніх структур шляхом більш ефективного використання витрат, введення вимірювань результатів навчання на певних рівнях освіти, зміни у правилах набору та підтримці дослідницького духу пошуку, який надзвичайно важливий у процесі підготовки. Отож, «польська система освіти постала перед важливим викликом – покращення якості підготовки фахівців на основі адаптації до потреб нового ринку праці, економіки високопродуктивних послуг, інформаційної економіки та економіки, заснованої на знаннях» [608, с. 29].

Отже, за останні 30 років у Республіці Польща відбулося три масштабні реформи системи освіти: реформа 1989 року – виникла у зв'язку з трансформацією

польського суспільства та необхідністю адаптуватися до демократичного суспільства і ринкової економіки (створено нові навчальні програми та нові підручники); реформа 1998–1999 років – зумовлена необхідністю зміни шкільної системи, підвищення рівня якості освіти та виховання з урахуванням нових вимог щодо кадрового забезпечення через впровадження Болонської системи; реформа 2017 року – пов’язана із прийняттям нового Закону «Про освіту» (2016), вирізняється структурними змінами в системі освіти.

На основі аналізу нормативно-правового регулювання у сфері польської освіти можемо констатувати, що до ключових цілей реформ було віднесено: підвищення рівня державної освіти шляхом популяризації середньої та вищої освіти; вирівнювання освітніх можливостей для дітей і молоді; сприяння поліпшенню якості освіти, що розуміється як цілісний процес виховання та підготовки; покращення якості підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів.

Можна погодитися з висновками Й. Кузьми (J. Kuźma) [667] про те, що якість нової школи буде залежати від ефективного управління всім сектором освіти, а головне від якості професійної підготовки кваліфікованих освітніх кадрів. Для проведення комплексного, об’єктивного, мікромасштабного та макромасштабного оцінювання якості роботи шкіл незамінимим є компетентний персонал. Підготовка кадрів для ефективного управління освітою та оцінювання всієї системи освіти в цілому та кожної школи зокрема в даний час є пріоритетним завданням для університетів, які готують майбутніх учителів, зорієнтованих на розвиток учнів.

На переконання Ч. Банаха (Cz. Banach) [533], реформування освіти – один з найважливіших соціальних, найскладніших та найдорожчих проєктів. Ефекти (результати) вплинуть на кожного четвертого поляка, оскільки така частина суспільства навчається. Окрім того, впровадження освітніх реформ має супроводжуватися чітким визначенням ролей та завдань трьох навчальних комплексів: 1) педагогічних досліджень та експериментів; 2) практичної педагогічної діяльності; 3) системи управління. Реформа освіти вимагає не тільки кращого зворотного зв’язку між адміністрацією, керівниками освіти, викладачами та педагогами, але й необхідність використання досягнень психологів, соціологів,

економістів, демографів, бізнесменів та чиновників місцевого самоврядування. Реформування системи освіти та розвиток вищої освіти має, певною мірою, створюватися та спрямовуватися «зверху», але не варто забувати, що не менш важливою є тенденція реформ «знизу вгору», інновації науковців, освітньої практики, а також суб'єктів навчання. Необхідні та нагальні – глибокі зміни в підготовці вчителів, їхньому статусі, правах та обов'язках. Важливо аби стратегія та умови реформи, що розуміються як сукупність різних законодавчих, соціальних, організаційних, економічних та матеріальних рішень, повинні бути сформульовані у середньо- та довгостроковій перспективі.

Власне, як слушно зауважує Ч. Банах (Cz. Banach) [535], реформа повинна бути розроблена та оцінена у двох системах: інституційній (від дитячого садка до університетів та освітніх закладів для дорослих) та проблемній (на основі цілей та освітніх програм, демократизації освіти, підготовки вчителів, потреб ринку праці, педагогічних досліджень та вимог країн Європейського Союзу). Реалізація цілей-ідеї реформи освіти – це багат шаровий процес та діяльність, що вимагає значних фінансових витрат, а також інтегрованих дій усіх освітніх закладів. Для реалізації головної мети реформи – сприяння підвищенню якості освіти – необхідно стабілізувати роботу над освітніми програмами та навчальними планами, а також щодо формування додаткової системи внутрішнього та зовнішнього оцінювання.

Державна політика Республіки Польща у галузі освіти відображена у низці нормативно-правових актів, водночас для професійної підготовки майбутніх вчителів одними із основних є: Закон «Про освіту» (2016) та Карта вчителя (від 26 січня 1982 року із змінами 2003 та 2017 років). У червні 2017 року, з урахуванням важливої ролі освіти, у Kartі вчителя відповідно до сучасних потреб і очікувань, визначено права і обов'язки вчителів, кваліфікаційні вимоги, професійне вдосконалення, вимоги до винагород за роботу, фінансування педагогічної освіти, наголошено на потребі постійного професійного розвитку, визначено пенсійні права та ін.). Також у Kartі вчителя (розд. 3, п. 9) зазначено, що вчителем може бути особа, яка: 1) має вищу освіту з відповідною педагогічною підготовкою або закінчила заклад вищої освіти, що проводить підготовку вчителів, працює на

вчительській посаді та має відповідну кваліфікацію; 2) дотримується основних моральних засад і принципів; 3) відповідає певним умовам щодо здоров'я, що є необхідним для виконання вчительської професії.

Окрім того, вважаємо за доцільне акцентувати увагу на такому ключовому документі як «Стратегія розвитку країни до 2020 року» (Strategia Rozwoju Kraju 2020) [785]. Важливим завданням, яке окреслено в документі, є підвищення якості вищої освіти, що має супроводжуватися підвищенням ефективності викладання на всіх освітніх рівнях. Освітні програми та методи навчання мають бути адаптовані до сучасного стану знань та технологічного прогресу. У процесі підготовки в освітньому закладі майбутній фахівець опанує знаннями, вміннями та навичками, які є бажаними і відповідають сучасному ринку праці.

Зокрема, у Програмі розвитку системи вищої освіти до 2020 року (Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r.) [752] наголошено на таких засадничих принципах щодо забезпечення якості у вищій школі як: 1) узгодження місії вищої школи з соціально-економічними потребами; 2) універсальність та якість освіти / підготовки; 3) науково-дослідницька діяльність університету; 4) кадрова політика та науковий прогрес; 5) наявність та становище польської вищої освіти у світі; 6) інституційний лад; 7) структура університету та правила управління; 8) консолідація, конвергенція та прозорість системи вищої освіти; 9) правила фінансування; 10) принципи професійної етики та передового досвіду роботи університету. Також у цьому документі зазначено, що система підготовки майбутніх фахівців, зокрема й учителів, базується на результатах навчання, які є основою для визначення якості підготовки. Під час оцінювання якості результатів (ефектів) навчання, одержаних випускником в процесі підготовки, необхідно враховувати [752]: а) якість «кваліфікації як такої», тобто якість результатів навчання, які визначені напрямом студій, що проводять підготовку за освітньою програмою; б) ступінь досягнення студентами результатів навчання, які передбачені для даної програми (також, додатково, й інші ефекти).

У контексті нашого дослідження розглянемо законодавчі акти, які є значущими для процесу забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Закон «Про вищу освіту» (2005) [748], який у подальші роки зазнав засадничих змін (2011; 2014): регулює ключові аспекти системи вищої освіти; у сфері забезпечення якості встановлює загальні рамки функціонування Польської акредитаційної комісії та процедури оцінювання освітніх програм; доручає ректорам нагляд за впровадженням та вдосконаленням внутрішньої системи якості освіти; зобов'язує університети відслідковувати становлення кар'єри випускників, для кращої адаптації освітніх програм та навчальних планів до потреб ринку праці; визначає основні принципи обов'язкового оцінювання роботи викладачів; передбачає додаткове якісне фінансування закладів вищої освіти.

Варто зауважити, що нормативно-правова база постійно удосконалюється й оновлюється відповідно до нових вимог суспільства та ринкової економіки.

Зазначимо, що важливим актом, стосовно забезпечення якості освіти й якості професійної підготовки майбутніх учителів зокрема, є Постанова Міністра науки і вищої освіти (2011) щодо умов впровадження студій у певній галузі на визначених освітніх рівнях [761], а також Постанова Міністра науки і вищої освіти (2011) про основні критерії, обсяги програмного та інституційного оцінювання [762]. Забезпеченню зв'язку системи освіти з потребами соціально-економічного середовища, зокрема з потребами ринку праці, слугували зміни щодо відходу від жорсткого визначення напрямів підготовки та стандартів навчання. Завдяки цим змінам університети отримали можливість гнучкіше творити освітню політику та проводити підготовку фахівців. «Перехід від освітніх стандартів в контексті освітніх програм, які засновані на результатах навчання, акцентує на важливості кваліфікації, здобутої випускниками у певній галузі, їх знань, навичок і соціальних компетентностей [752, с. 41–42].

Постанова Міністра науки і вищої освіти від 20 вересня 2016 року щодо загальних критеріїв оцінювання освітньої програми визначає сферу застосування та основні критерії оцінювання програм, що здійснюються Польською акредитаційною комісією. Постанова Міністра науки і вищої освіти від 26 вересня 2016 року щодо умов проведення напрямів / студій серед завдань вищої школи окреслює вимоги щодо освітніх програм та умов, яким повинні відповідати університети, щоб

надавати вищу освіту; також зобов'язує університети до впровадження внутрішньої системи забезпечення якості. Закон «Про освіту» (2016) регулює ключові аспекти функціонування системи освіти, зокрема у сфері забезпечення якості.

Вагомим нормативно-правовим актом є Закон «Про вищу освіту і науку» (2018), у якому окреслено загальні положення щодо функціонування системи вищої освіти, визначено її місію, головні положення, що стосуються діяльності закладів вищої освіти, провадження освітнього процесу, організаційно-управлінських рішень; також подальшого розвитку набули положення щодо забезпечення й оцінювання якості освіти, зокрема в контексті комплексного оцінювання. Деякі положення чинного Закону подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Витяг із Закону «Про вищу освіту і науку»
(Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Ustawa z dnia 20.07.2018 r.)**

Стаття	Опис	Примітка
Стаття 241	1. Якість освіти / підготовки на напрямках студій підлягає оцінюванню, яке проводить Польська акредитаційна комісія. 2. Оцінювання проводиться у формі оцінювання освітньої програми або комплексного оцінювання.	
Стаття 242	1. Оцінювання освітньої програми полягає у циклічній оцінці якості підготовки за напрямками студій. 2. Під час проведення оцінювання освітньої програми враховуються: 1) навчальні програми та освітні стандарти; 2) науково-педагогічні працівники; 3) інфраструктура, освітнє середовище, матеріальні ресурси, які використовується для реалізації освітньої програми; 4) співпраця з соціально-економічним середовищем; 5) інтернаціоналізація; 6) підтримка студентів у процесі навчання. 3. Оцінювання освітньої програми проводиться ПАК на вимогу університету або на прохання Міністра. 4. Після оцінювання освітньої програми видається висновок-оцінка позитивна чи негативна. 5. Позитивна оцінка програми видається на період до 6 років.	

	6. Якщо університет унеможливорює або перешкоджає оцінюванню освітньої програми, то видається негативний висновок-оцінка.	
Стаття 243	<p>1. Комплексне оцінювання полягає в оцінюванні діяльності, яка спрямована на цілісне забезпечення якості освіти в університеті.</p> <p>2. При проведенні комплексного оцінювання варто враховувати, зокрема, ефективність заходів щодо забезпечення якості освіти в університеті в усіх сферах у яких здійснюється освітня діяльність.</p> <p>3. Комплексне оцінювання проводиться на вимогу університету, що має лише позитивні оцінки освітніх програм або позитивні комплексні оцінки.</p> <p>4. ПАК приймає рішення про проведення комплексного оцінювання або відмовляє у ньому, беручи до уваги результати оцінювання освітніх програм.</p> <p>5. Комплексне оцінювання закінчується позитивною оцінкою або відмовою у видачі висновку – позитивної оцінки.</p> <p>6. Позитивна комплексна оцінка видається на термін від 3 до 8 років.</p>	Вступає в законну силу з 1.10.2020 (Dz. U. z 2018 r. poz. 1669)

Наголосимо, що в Республіці Польща діють розроблені Стандарти підготовки вчителів. Так, на підставі стандартів підготовки вчителів [763], затверджених Указом Міністра науки і вищої освіти від 17 січня 2012 р., було внесено суттєві зміни в зміст професійної підготовки майбутніх вчителів, які зокрема стосувалися організації навчання, підвищення ролі практичної підготовки. Також університетам надавалося право самостійно розробляти освітні програми. Окрім того, передбачено, що навчання на студіях першого рівня включає підготовку до професії вчителя в дошкільних освітніх закладах та закладах початкової освіти. «Тільки після закінчення навчання на студіях другого рівня (магістерських) студенти мають право працювати в усіх типах закладів освіти» [148, с. 155]. У 2019 році Указом Міністра науки і вищої освіти введено нові Стандарти підготовки вчителів [764].

Окрім того, у Республіці Польща, як і в Україні, відповідно до вимог Болонських норм щодо модернізації організації та змісту освіти, запроваджено

Національні рамки кваліфікацій. Проте, Республіка Польща значно раніше розпочала розробку експериментальних проєктів у цьому напрямку. Зазначимо, що Національна рамка кваліфікацій системи вищої освіти є одним із основних елементів структурних реформ, що здійснюються у вищій освіті. Їх опрацювання й розроблення було пов'язано з низкою очікувань щодо функціонування вищої освіти та її наслідків. Суть впровадження Національної рамки кваліфікацій полягала в тому, щоб зосередити увагу на студентові, особі того, хто навчається, в контексті того, чого він має навчитися, яких результатів навчання він повинен досягти. Відповідно до окресленої перспективи, реалізація Національної рамки кваліфікацій відповідно до прийнятих положень, має уможливити [752]: порівнюваність результатів навчання та компетентностей випускників; працевлаштування випускників на основі кращого пристосування їхньої підготовки до потреб ринку праці (вивчення попиту на компетентності); якіснішу інформацію для працедавців щодо компетентностей випускників; підвищення прозорості освіти; визнання результатів навчання, досягнутих поза формальною освітою; більшу мобільність студентів та випускників; підвищення мотивації до навчання впродовж усього життя; підвищення якості викладання.

На підставі Національної рамки кваліфікацій було впроваджено вагомі зміни, що стосувалися розроблення освітніх програм закладами вищої освіти, а саме [752]: опис результатів навчання, тобто знань, умінь і соціальних компетентностей, набутих студентами у процесі підготовки на відповідних напрямках студій. Власне змінено спосіб розроблення освітніх програм, оскільки підхід, що базується на результатах навчання, «вимагає набагато більшого розуміння процесу підготовки, ніж лише звичний опис змісту програм» [703, с. 248].

Зауважимо, що створення та запровадження Національної рамки кваліфікацій та супутніх цьому процесу організаційних і методичних заходів «відбувалося у три етапи, пройшовши довгий шлях з 2006 до 2012 року» [379, с. 123]. На основі аналізу дескрипторів, прийнятих в FQ-EHEA та EQF-LLL, робоча група, яка розробляла рамку кваліфікацій, прийняла систему дескрипторів: знання (*wiedza*), які можуть бути як теоретичні, так і фактографічні; уміння (*umiejętności*), які можуть бути

когнітивними або практичними та означають здатність застосовувати на практиці здобуті знання для виконання певних завдань; персональні та суспільні компетентності (*kompetencje personalne, społeczne*), які подібно до EQF-LLL описуються в категоріях відповідальності й автономії та означають підтверджену здатність застосування знань, умінь, персональних, суспільних та методологічних компетентностей в роботі, наукових дослідженнях, професійній кар'єрі та особистому розвитку. Водночас Н. Сидорчук [409] стверджує, що автори польської Національної рамки кваліфікацій не повною мірою використали методологію проєкту Тюнінг у сенсі чіткого поділу компетентностей та результатів навчання. Скоріше був використаний відомий підхід Блума, згідно з яким (оскільки немає однастайності щодо поділу компетентностей та результатів навчання) використовується лише останній термін – результат. Тому в польських нормативних документах для опису обов'язкових (нормативних) результатів навчання для кожного сектора використовується лише термін «результати навчання» (*efekty kształcenia*), а термін «компетентність» пов'язується винятково із персональними та суспільними компетентностями як третім видом результатів навчання.

Отже, у Республіці Польща діє Національна рамка кваліфікацій для системи вищої освіти, яка представлена такими складовими професійної компетентності, як: знання, уміння, соціальні компетентності, що майже повністю відповідає Європейській рамці кваліфікацій й набагато краще реалізується на практиці. Рамки кваліфікацій сприяють: результативній взаємодії освітніх систем та ринку праці; розвитку академічної мобільності; конкурентоспроможності та фаховій компетентності особистості впродовж життя; розвитку 3-циклової системи освіти; розробленню освітніх програм у закладах вищої освіти; визнанню кваліфікацій.

Аналіз нормативно-правової бази Республіки Польща засвідчує, що вища освіта є однією з тих соціально-економічних сфер, яка розвивається найбільш динамічно й зазнала достатньо радикальних змін і перетворень з початку 90-х років XX століття.

Одним із головних здобутків польської вищої освіти є успішне впровадження Європейських освітніх стандартів. Упровадження дворівневої системи підготовки фахівців з вищою освітою сприяло послідовному процесу навчання. Невіддільною

складовою нової системи освіти стає навчання впродовж життя, що зумовлене потребою постійного вдосконалення та модернізації знань і навичок із-за швидкого розвитку технологій та зміною професій на ринку праці. Перехід до трициклової вищої освіти за схемою «бакалаврат (ліценціат) – магістратура – докторантура» став можливим завдяки наявності відповідних норм у польському Законі «Про вищу освіту» 2005 року, а станом на 2009 рік навчання на більш ніж 90 % напрямів було переведено в систему трициклової вищої освіти.

Отже, з метою модернізації підготовки майбутніх учителів, польські освітяни й науковці наблизили її до стандартів європейського освітнього простору, а також оновили її зміст для забезпечення її якості, зокрема «шляхом стандартизації вищої освіти країни Європейського Союзу формують єдиний освітній простір, що є головною метою Болонських домовленостей і фактором підвищення привабливості європейського ринку освітніх послуг» [315, с. 58].

Водночас польські науковці зазначають, що університети, які хочуть вижити на ринку, змушені постійно підвищувати якість і ефективність освітньої діяльності, в тому числі, забезпечувати реалізацію принципів безперервного навчання всіх співробітників, оптимізацію використання ресурсів, підвищення якості управління персоналом. «Дуже важливо також вжити заходів для поліпшення якості та обсягу досліджень, що здійснюються для забезпечення якості освіти» [149, с. 40].

Згідно Болонської декларації та відповідних положень Закону «Про вищу освіту» (2005) та Закону «Про вищу освіту» (2011) – на вищі школи покладено зобов'язання запровадити систему забезпечення якості освіти та впровадити механізми моніторингу підвищення якості освіти, які б відповідали європейським освітнім стандартам. Реалізацією зазначених вище положень є запровадження внутрішньої системи забезпечення якості, завдання якої полягає в інтеграції в існуючу в університетах систему новостворених процедур контролю та підвищення якості освіти. Зокрема, зазначено [823]: вищі освітні заклади можуть проводити студії першого або другого рівня, якщо вони впровадили систему забезпечення якості освіти з урахуванням заходів, спрямованих на вдосконалення освітньої програми на відповідних напрямках підготовки. Система забезпечення якості освіти

повинна відноситися до всіх етапів і аспектів освітнього процесу на відповідних напрямках студій, враховувати всі форми перевірки результатів навчання, які досягнуто студентами стосовно здобутих знань, умінь та соціальних компетенностей; оцінювання, що подані студентами; висновки моніторингу щодо професійної кар'єри випускників університету. Університети повинні відслідковувати професійну кар'єру своїх випускників з метою адаптації напрямів студій та освітніх програм до потреб ринку праці. Цей процес повинен здійснюватися через три та п'ять років після закінчення навчання.

Окрім того, починаючи з 2012/2013 навчального року, жоден університет, вища школа не зможе проводити освітній процес, якщо не впроваджено внутрішню систему забезпечення якості освіти. Система внутрішнього забезпечення якості повинна привести, насамперед, до творення та покращення культури якості, а процедури зовнішньої перевірки, за які несе відповідальність Польська акредитаційна комісія, – надавати громадськості інформацію про ранг університету, що надає освіту. Система базується на вимогах акредитаційної комісії та відповідає стандартам щодо якості освіти, викладеним у Болонській декларації та документах, прийнятих у Бергені у 2005 році. В положеннях Бергенського комюніке зазначено, що внутрішня система передбачає вдосконалення й оцінювання освітніх програм та способи їх виконання, а також забезпечує якість освітнього процесу. Зокрема, передбачено запровадження принципів відкритого інформування про освітні програми та їх результати. На якість освітнього процесу впливають не лише студенти та викладачі, але й «рішення та дії, що приймаються на різних рівнях закладу вищої освіти організаційними підрозділами та колегіальними органами, повноваження та компетентності яких визначені» [627, с. 22].

Проаналізуємо загальні положення внутрішньої системи забезпечення якості освіти у Республіці Польща. Так, метою системи забезпечення якості освіти є:

- підвищення якості освіти, що розуміється як рівень досягнутих результатів навчання й якісний рівень освітніх процесів, які спрямовані на досягнення цих результатів;

– підвищення якості організації праці, а саме: якості внутрішніх процесів, які відбуваються в університеті, що забезпечують якісну освіту, сприяють задоволенню працівників, викладачів і студентів, створюють робочу атмосферу, впливають на ефективність, підносять реноме університету, а також економічні результати; формують культуру якості в університеті.

Окрім того, система забезпечення якості включає підвищення якості навчання / підготовки й організації роботи в усіх підрозділах, що залученні до функціонування університету, зокрема в таких сферах [82]: результати навчання й освітні програми; організація та освітні умови; якість викладачів; поточна робота і розвиток викладачів, адміністративних працівників; наукові дослідження та розробки; співпраця зі всіма зацікавленими сторонами; організація умов праці в університеті; контроль за професійною кар'єрою випускників університету.

Водночас університетська система забезпечення якості освіти включає відповідні системи факультетів із забезпечення якості, якщо вони не суперечать її положенням.

Упровадження положень системи забезпечення якості освіти використовується, зокрема, для вимірювання, моніторингу та аналізу якості навчання й організації роботи у контексті: освітніх програм, які пропонуються університетом, їх результатів; задоволення потреб та очікувань студентів; реалізації прав і обов'язків працівників; внесення змін до процесу навчання відповідно до думки випускників та інших зацікавлених сторін; розроблення, затвердження, впровадження й оцінювання ефективності заходів щодо вдосконалення.

Відповідальність за ефективне функціонування системи забезпечення якості покладається на: ректора; проректора, який відповідає за навчальну роботу; координатора університету з якості освіти, аналітиків, Раду університету з якості навчання; деканів, координаторів з факультету щодо питань якості навчання, координаторів з якості навчання інших організаційних підрозділів університету, ради факультетів за якість навчання, ради з якості навчання інших організаційних підрозділів університету.

ІТ-підтримку внутрішньої системи забезпечує: інформаційний центр університету та університетський центр сучасних технологій навчання.

Висока якість підготовки майбутніх фахівців є результатом спільної роботи та постійного вдосконалення, тому метою є створення умов, які сприяють обміну найкращими практиками, формуванню культури академічної якості за допомогою [82]: проведення заходів і сприяння ініціативам, які спрямовані на поліпшення якості освіти; постійного вдосконалення діючої системи забезпечення якості в контексті оновлення й оптимізації наявних процедур; залучення всієї академічної спільноти до поліпшення якості освіти шляхом організації зустрічей представників усіх організаційних одиниць університету (включаючи постійні зустрічі з деканами, заступниками деканів та керівниками деканатів) для обміну напрацьованим досвідом; створення університетської ради з питань якості навчання та рад факультетів за якістю навчальних рекомендацій; дотримання фундаментальних академічних цінностей і встановлення міцних зв'язків між усіма членами академічної спільноти; підвищення рівня освітньої діяльності, зокрема стимулювання та заохочення якісного викладання, підтримки освітнього процесу за допомогою наукових досліджень, співпраці з іншими університетами й організаціями країни та за кордоном у сфері якості освіти.

У процесі дослідження й аналізу систем внутрішнього забезпечення якості у закладах вищої освіти Республіки Польща, можна прослідкувати, що університети розробили як загальну систему забезпечення якості освіти, що включає діяльність усього університету, а також й те, що різні факультети розробили свої засадничі принципи, аби сприяти забезпеченню якісної підготовки фахівців, відповідно до специфіки впровадження освітнього процесу та загальних процедур.

З огляду на зазначене вище проаналізуємо окремі аспекти внутрішніх систем забезпечення якості освіти в провідних університетах Республіки Польща – Ягеллонському (м. Краків), Варшавському, Вроцлавському.

Так, у Ягеллонському університеті внутрішня система – університетська система покращення якості освіти була створена на підставі Постанови про впровадження внутрішньої системи забезпечення якості (USDJK) від 26 травня 2010

року [631]. Ректор – це особа, яка відповідає за належне функціонування даної системи та діє через проректорів і своїх представників. У цій Резолюції зазначено, що метою університетської системи забезпечення якості освіти є: поліпшення навчання, яке надається студентам Ягеллонського університету; підтримка кадрової політики у контексті забезпечення якості; формування якісних відносин у процесі навчання та розбудові університетської культури якості; мотивація викладачів і студентів до підвищення якості навчання та самоосвіти; інформування про освітню діяльність університету та досягнуті результати навчання; підвищення конкурентоспроможності та привабливості університету, створення ґрунтовних підстав для закріплення його високої позиції як на національному, так і міжнародному рівнях [820]. Інституційна основа забезпечення якості охоплює три рівні: університетський, рівень факультетів, рівень кафедр (див. Додаток Б).

Найважливішими завданнями, що визначені у Постанові є розробка політики постійного підвищення якості освіти, створення дієвих процедур, які пов'язані із освітніми програмами, оцінкою рівня навченості студентів, роботи викладацького колективу, а також збір й аналіз даних про освітню діяльність та її результати.

Так, зокрема, в Ягеллонському університеті діє система оцінювання освітніх програм, що проводиться після закінчення навчального року, а результати є основою для вдосконалення моделі підготовки фахівців. Оцінювання охоплює: результати навчання; процес навчання, що відповідає визначеним результатам навчання; ступінь досягнення навчальних результатів впродовж та його завершення. В університеті також приділяється значна увага проведенню циклічних досліджень, які спрямовані на оцінювання окремих аспектів підготовки студентів. Залучення студентів, викладачів і випускників університету до процесу дослідження дозволяє покращити якість освіти та підготовки, постійно вдосконалювати процес навчання й освітню діяльність, визначати найвідповідніші форми навчальних занять, підвищувати рівень викладання, розширювати пропозиції університету.

Цікавою, на наш погляд, ініціативою Ягеллонського університету є Тиждень якості освіти (ТЖК) [819]. Ця загальноуніверситетська подія, була започаткована у 2012 році та спрямована на підвищення обізнаності щодо різноманітних заходів, які

мають безпосередній вплив на сприйняття якості освіти в Ягеллонському університеті. Мета Тижня якості – створити умови, що сприяють підвищенню рівня обізнаності щодо важливості діяльності, спрямованої на забезпечення якості в Ягеллонському університеті, а також сприйняття різних факторів, які впливають на процедури оцінювання якості освіти в рідній Alma Mater. Тиждень якості освіти – це період посиленої, спільної роботи всіх університетських підрозділів. Усі працівники університету, викладачі, аспіранти, студенти, а також випускники, беруть участь у заходах, які проводяться в рамках цього тижня. Упродовж тижня проводяться дебати, конкурси, майстер-класи, семінари та лекції на різну тематику щодо проблеми якості навчання і підготовки [630].

У Варшавському університеті діє схожа внутрішня система забезпечення якості освіти. Розроблення та впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти у Варшавському університеті розпочалося у 2007–2008 рр. Зокрема, у червні 2007 року Сенат (Вчена Рада) університету започаткував діяльність, мета якої – «піклуватися про забезпечення та підвищення якості освіти у Варшавському університеті» [634, с. 81]. Система побудована на основі передового освітнього досвіду та практик щодо забезпечення якості вищої освіти. Постійне підвищення якості має гарантуватися шляхом діалогу, співпраці та підтримки, поширенням кращих практик і рішень. Поліпшення якості навчання у Варшавському університеті базується на таких аспектах: звіти самооцінки навчальних підрозділів, які забезпечують командну роботу та особисту відповідальність за якість освіти; загальноуніверситетські опитування, що дозволяють студентам перевірити свою позицію та думку, як основних одержувачів освітніх послуг. Для забезпечення якості освіти створено основну команду із забезпечення якості освіти в університеті; факультетські команди для забезпечення якості освіти; команди в інших організаційних підрозділах Варшавського університету. Також є бюро управління якістю освіти, яке виконує координаційні функції. Окрім того, головними завданнями бюро є відстеження прогресу національних та іноземних закладів вищої освіти у сфері якості освіти, ініціювання та проведення конференцій і тренінгів, а також проведення різних консультативних заходів щодо забезпечення якості освіти.

У Варшавському університеті діє Університетська акредитаційна комісія (УКА), яка була створена на підставі угоди польських університетів щодо якості освіти, підписаної у жовтні 1997 року. Згідно цього договору [634] підписанти (включаючи Варшавський університет) взяли на себе зобов'язання щодо постійного поліпшення якості освіти та встановлення відповідних процедур щодо оцінювання освітніх програм, які відповідають європейським стандартам.

Система забезпечення якості освіти Вроцлавського університету будується на основі поваги до самостійності та специфіки організаційних підрозділів університету, виходячи з їхнього гарного досвіду, надання якісної освіти, відповідно переконавшись, що для підвищення якості використовуються самооцінка, діалог, співпраця та поширення найкращих рішень. Сенат (Вчена рада) Вроцлавського університету 30 листопада 2011 року прийняв резолюцію щодо створення системи забезпечення якості університетської освіти (Постанова № 109/2011). Після постанови Сенату Ректор Постановою № 5/2012 від 23 січня 2012 року визначив конкретні завдання для університетського Комітету з питань якості освіти, відповідних підрозділів факультетів із питань забезпечення й оцінювання якості освіти. Система забезпечення якості освіти у Вроцлавському університеті вибудована за зразками університетів, описаних вище [749].

Водночас, цікавою новацією є Скринька якості освіти [749]. Оскільки Вроцлавський університет проголосив якість освіти пріоритетним завданням, то на підставі зазначеного проводяться постійні дослідження в цій області. Зокрема, систематично проводяться дослідження думок студентів, викладачів, докторантів та дослідників. Власне, одним із дієвих засобів моніторингу якості професійної підготовки майбутніх фахівців і є Скринька якості, якою може скористатися кожен студент університету для висловлення своїх думок, пропозицій та побажань щодо поліпшення якості навчання, якості викладання, якості організації освітнього процесу тощо. На підставі одержаної інформації, відповідальні особи вживають відповідних заходів для забезпечення та підвищення рівня задоволеності освітнім процесом, що реалізується у Вроцлавському університеті. Такий підхід для

одержання інформації щодо покращення якості навчання, освітньої діяльності дає можливість надсилати ідеї та коментарі у будь-який час.

У Республіці Польща органом, відповідальним за зовнішнє оцінювання якості в системі вищої освіти, є Польська акредитаційна комісія. Назва цього органу пройшла певну «еволюцію» [380]: спочатку це була Державна акредитаційна комісія (2002), але потім була перейменована у Польську акредитаційну комісію. Основним аргументом при обґрунтуванні її функцій та правового статусу була необхідність відповідності до існуючих у Європейському просторі вищої освіти (ЕНЕА) стандартів і процедур забезпечення якості освіти. Згідно зі Статутом Польська акредитаційна комісія є законодавчо визнаним органом вищої освіти, що працює на благо якості освіти.

Усі питання організації та діяльності Польської акредитаційної комісії (далі – ПАК), компетенцій її органів, критерії та спосіб проведення оцінювань тощо визначено Статутом, який ухвалюється на її пленарному засіданні. Згідно із Статутом ПАК представляє Міністрові пропозиції щодо: 1) створення освітнього закладу, а також надання освітньому закладу чи його підрозділу права провадження навчання на конкретному напрямі певного рівня (циклу) вищої освіти; 2) оцінювання якості освітньої програми; 3) інституційного оцінювання, а також дотримання умов реалізації освітнього процесу. Процедури оцінювання якості вищої освіти унормовано у додатках Статуту ПАК: «детальні критерії для оцінювання двох профілів освітніх програм (загальноакадемічний, практичний); детальні критерії для інституційного оцінювання» [379, с. 23–24].

Доречно зауважити, що система забезпечення якості вищої освіти базується на загальних засадах якості освіти, які відображено у напрацьованих фондом управління якістю (EFQM) принципах щодо організаційного вдосконалення якості освіти. У рамках моделі EFQM поліпшення якості управління в університеті базується на восьми головних принципах, а саме [538]:

1) орієнтація на результати. Зокрема, вдосконалення процесів управління в університеті вимагає розуміння ключових результатів (у дидактичній області, науковій, економічній), які «досягаються у процесі здобування студентами вищої

освіти в контексті поліпшення результатів діяльності та забезпечення сталого розвитку університету» [830, с. 132]. Орієнтація на результати – це якість менеджменту, яка залежить від здатності вирішувати проблеми, задовольняти потреби й очікування всіх зацікавлених сторін з метою досягнення високих результатів роботи університету (дидактичних, наукових, економічних, соціальних);

2) зосередження уваги на студентах (клієнтах). Необхідно забезпечити якість підготовки та підвищувати якість управління освітніми процесами для повного задоволення потреб тих, хто навчається, передбачення очікувань, з метою підтримки студентів та залучення нових;

3) управління процесами. Досконале управління характеризується різноплановою діяльністю університету з дієвими процедурами контролю та моніторингу;

4) лідерство та сталість цілей. Ефективне управління базується на чітких і дієвих цілях та комфортному середовищі для усіх суб'єктів закладу освіти;

5) розвиток та залучення (заангажованість) працівників. Управлінська гнучкість щодо виявлення та використання потенціалу працівників. Впровадження організаційної культури якості, заснованої на довірі та лідерстві;

6) постійне навчання, вдосконалення та інновації. Підвищення якості підготовки вимагає постійного навчання, перманентної передачі знань працівниками й усіма зацікавленими сторонами, створення умов для інновацій, постійного вдосконалення;

7) розвиток партнерства. Ефективність роботи університету визначається якісним управлінням, яке засноване на принципах інтеграції, довіри й обміну знаннями з партнерами, налагодження паритетних взаємовідносин;

8) громадська відповідальність. Якісне управління вимагає ефективного підходу у задоволенні викликів і очікувань суспільства, дотримання відповідних законодавчих положень.

Власне використання даних восьми принципів EFQM у вищій освіті Республіки Польща сприяє забезпеченню якості в контексті підготовки фахівців. З огляду на зазначене вище, слушною є думка Т. Вавака (Т. Wawaka) [832], який наголошує на

головних цінностях та засадах поліпшення якості освіти й удосконалення підготовки фахівців, зокрема й майбутніх учителів, як: 1) орієнтація на цінності та результати (певна досконалість в управлінні). Використання як сильних, так і слабких сторін впровадження дидактичних та економічних результатів досліджень для розвитку університету; прийняття та реалізація цінностей, які визнані найважливішими всіма зацікавленими сторонами; 2) концентрація уваги на студентах та аспірантах (докторантах). Задоволення очікувань та запитів студентів – майбутніх фахівців, а також усіх зацікавлених сторін освітньою діяльністю й процесами управління; 3) впровадження стратегій лідерства та розвитку. Визначення однозначних цінностей та чітких цілей керівниками університету (ректором, деканами, директорами та ін.), а також створення атмосфери втілення визначеного. Керівники повинні бути взірцем етичної поведінки, креативними, інноваційними; 4) оптимізація освітніх процесів в умовах постійних змін. Досягнення високої якості підготовки й управління вимагає ідентифікації процесів, їх інтерпретації та моніторингу, постійного вдосконалення й адаптації до змін, відповідно до прийнятих цілей університету із використанням достовірної і надійної інформації та фактів; 5) відданість (заангажованість) та задоволення працівників. Якість управління у закладі вищої освіти вимагає виявлення та використання потенціалу працівників, їхньої ініціативи і відданості своїй праці; 6) спільні культурні цінності, засновані на організаційних засадах довіри та лідерства. Успіх університету в суспільстві, насамперед, залежить від знань, умінь, творчості та мотивації науково-педагогічних працівників, їхньої винахідливості, інноваційності, підприємливості, прихильності, розвитку; 7) інтелектуальна організація. Досягнення якісного управління та функціонування університету у контексті якісної підготовки майбутніх фахівців, вимагає реалізації принципу постійного навчання та вдосконалення майстерності всіх працівників університету; 8) партнерство та співпраця. Розвиток партнерства з різними університетами, науково-дослідними осередками, як в країні, так і за кордоном на принципах інтеграції, довіри, обміну знаннями, мобільності. Це уможливорює взаємообмін досвідом для подальшого вдосконалення якості освіти в університеті; 9) соціальна відповідальність

університету. Задоволення соціальних очікувань, дотримання закону, етики поведінки та пропаганди громадянських і патріотичних поглядів.

Вагомою, на наш погляд, є думка науковця, що оцінювання результатів якості освіти в освітніх закладах відбувається у багатьох площинах, але кінцевою метою є визначення того, як якість управління впливає на економічні результати університету та його місце на ринку освітніх послуг; тобто «оцінюється ступінь досягнення цілей і місії університету в результаті його якісної реструктуризації управління та якісної підготовки фахівців» [832, с. 465].

Таким чином, аналіз нормативно-правових документів, які відображують поступ освіти у Республіці Польща у контексті забезпечення її якості, зокрема й якості підготовки майбутніх учителів, дає підстави констатувати, що країна впевнено рухається у розбудові освітньої галузі, впроваджуючи європейські стандарти та культуру якості. Серед численних нормативно-правових актів до найважливіших віднесено ті, що сприяли адаптації освітнього законодавства Республіки Польща до вимог Європейського простору освіти у контексті забезпечення якості, зокрема: Закон «Про вищу освіту» (2005), Закон «Про вищу освіту» (2014), Закон «Про вищу освіту і науку» (2018), Постанова Міністра науки і вищої освіти від 2 листопада 2011 року «Про Національну рамку кваліфікацій для вищої освіти», Розпорядження Міністра науки і вищої освіти від 4 листопада 2011 року щодо результатів навчання та ін.

Отже, нормативно-правова база, а також агенції, відповідальні за якість освіти, є важливими елементами зовнішньої системи забезпечення якості майбутніх учителів, результатом сучасних змін у системі вищої освіти Республіки Польща, що обумовлені процесами глобалізації, інтеграції, стрімким розвитком технологій і демографічними факторами, реалізація яких вимагає зміни форм, методів, засобів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

3.2. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів як показник її якості

Сучасний цивілізаційний розвиток детермінований посиленням інтеграційних процесів в освітній сфері. Провідною тенденцією у національних моделях освіти є

їхня взаємодія, уніфікація документів про вищу освіту. Проходить інтенсивне формування єдиного європейського освітнього простору, започатковане підписанням Болонської декларації. За цих умов проблема якості стає першочерговою в освітній політиці кожної розвиненої країни, а забезпечення якості вищої освіти є однією з основних стратегій Болонського процесу. Система освіти повинна відповідати цивілізаційним змінам і проблемам сучасного світу [615]. На важливій ролі держави для освіти наголошує Ч. Банах (Cz. Banach) [532], а саме: держава встановлює напрями розвитку освіти, впливає на педагогічну аксіологію й освітні концепції, визначає базовий зміст освіти, проводить відповідну освітню політику у підготовці вчителів та їх зайнятості, а також забезпечує основні матеріальні, економічні та соціальні цінності для соціалізації школи та системи освіти загалом.

Зауважимо, що зміст професійної підготовки вчителів відображено у низці нормативно-правових документів, концепціях, освітніх програмах, навчальних планах тощо. Окрім того, в контексті нашого дослідження розглядаємо зміст, як важливий елемент внутрішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Головними причинами, які зумовили домінування проблеми якості в європейських освітніх системах є [73]:

- посилення значимості професіоналізму фахівців, що є визначальним чинником успіху кожної держави в умовах глобалізації та конкурентної економічної боротьби;
- кризова демографічна ситуація багатьох європейських країн спонукала заклади вищої освіти до інтенсивного пошуку потенційних студентів за територіальними межами, зокрема зробити акцент на якість освітніх послуг, що стає визначальним у виборі освітнього закладу;
- зростає кількість закладів вищої освіти різної форми власності (державні, муніципальні, приватні), що створює відповідне освітнє конкурентне середовище;
- якість освіти на особистому рівні стає головною вимогою та значимою перевагою для критично мислячої особистості, запорукою її майбутнього, зокрема творчої самореалізації, розкриття потенційних можливостей, досягнення

максимальних результатів у професійній діяльності; головною передумовою успішної життєдіяльності;

– наукові пошуки дослідників, спрямовані на проблему інтелектуальної еліти, яка плекається та гартується в університетах. Тому якісне освітнє середовище стає одним із головних чинників забезпечення якості професійної підготовки майбутнього фахівця;

– якість університетської освіти в умовах глобалізації є запорукою успішного розвитку нації, економічного становлення країни у світовому співтоваристві.

Окрім того, «в умовах масової інформації та розвитку інформаційних технологій значна увага приділяється забезпеченню якості освітнього процесу» [539, с. 232] в закладах освіти та якості професійної підготовки.

Отже, прогресивне оновлення системи освіти кожної держави, починається із забезпеченням її якості. Країна може досягти значного поступу на світовій освітній арені лише за ефективною системою підготовки компетентних фахівців і насамперед, учителів, спроможних відповідати на виклики сьогодення та швидко реагувати на трансформації, що відбуваються у європейському освітньому просторі. Вища освіта є важливим елементом системи освіти кожної країни. Знання та навички, здобуті випускниками університету, зокрема й майбутніми вчителями, дозволяють бути успішними не лише на індивідуальному кар'єрному шляху, але є важливим фактором, який формує капітал економічного розвитку країни. Безумовно, що цей капітал збільшується з поліпшенням якості освіти, а відповідальність за забезпечення якості в університетах накладає додаткові зобов'язання щодо удосконалення та модернізації змісту, організації освітнього процесу, форм, методів цілісної системи підготовки майбутніх фахівців.

Реформування системи освіти постає необхідною передумовою освітньої модернізації, яка починаються із концептуальних і нормативно-правових засадничих системних змін в освітній галузі відповідно до сучасних вимог та розвитку суспільства. З огляду на це, слушною є думка С. Сисоевої [422], що процес модернізації освіти можливий лише після реформування її основ відповідно до вимог часу. Отож, зміст освіти, як важлива складова, одним з перших потребує

модернізації та вдосконалення в контексті реформування. Під змістом освіти розуміється окреслена система діяльності, визначена з точки зору мети підготовки / навчання, навчального матеріалу та програмних вимог; реалізація програми призводить до перетворення змісту освіти на досягнення суб'єктів навчання. Кожен елемент змісту – це певна діяльність, яку повинен опанувати студент. У тривимірній моделі змісту освіти кожен елемент визначається відповідно до трьох координат в контексті [602]: 1) мети освіти, якій він слугує; 2) матеріалу навчання, якого він стосується; 3) програмних вимог, які він репрезентує.

Із підписанням Болонської декларації для багатьох європейських країн, зокрема й Республіки Польщі та України, ключовими напрямками стратегії модернізації освіти визначено: оновлення нормативно-законодавчої бази освітньої системи, яка б відповідала викликам і вимогам сьогодення; модернізація змісту підготовки фахівців, організація освітнього процесу на засадах компетентнісного, праксеологічного, аксіологічного підходів; переорієнтація змісту освіти на головні цілі сталого розвитку країни; підвищення якості освіти й якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Важливими суспільними показниками, які впливають на модернізацію змісту професійної підготовки майбутніх учителів є: економічний розвиток країни; зміни у світовому освітньому просторі та реформа системи освіти; науково-технічна революція та настання інформаційної ери; сучасні досягнення гуманітарних наук; найважливіші демографічні зміни; процес інтеграції з державами Євросоюзу.

Саме потреби економічного життя визначають цілі та зміст професійної освіти, а «установи, які забезпечують місце праці визначають професійні вимоги до випускників і беруть участь в організації самого процесу професійної підготовки» [314, с. 53–54].

Підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща, відбувається в університетах, академіях, а також вищих педагогічних школах. Двоступеневість освіти, що впливає з реалізації умов Болонського процесу, дає можливість майбутнім учителям почати працювати після закінчених навчання першого рівня (3 роки) з дипломом бакалавра. У підготовці майбутніх учителів, зокрема у випадку

вчителів середніх шкіл, «основна роль належить університетам» [675, с. 59]. Професійну підготовку майбутніх учителів для всіх ступенів шкільної системи освіти в Республіці Польща здійснюють такі освітні заклади [675]:

1. Університети та вищі педагогічні школи – готують вчителів різного фаху для шкіл всіх ступенів. Зокрема університети забезпечують найвищий рівень підготовки педагогічних кадрів до роботи в закладах освіти за такими програмами навчання: магістерські п'ятирічні програми для вчителів-предметників та для вчителів шкіл усіх рівнів; трирічне навчання або дворічне навчання на другому рівні (для випускників, які трирічні педагогічні коледжі); післядипломну підготовку вчителів, які мають ступінь магістра.

Зазначимо, що навчання майбутніх учителів в університеті спрямоване на підготовку до викладання лише одного предмету. По завершенні студій першого рівня видається диплом бакалавра (ліценціата), який є достатньою підставою для праці в початковій школі та дошкільних освітніх закладах. Ліценціати можуть продовжити навчання на рівні магістратури у вищій школі.

2. Політехнікуми готують вчителів до викладання професійних предметів для закладів технічної освіти, середніх шкіл, а також окремо вчителів-предметників загальноосвітніх дисциплін природничо-математичного циклу для усіх типів шкіл.

3. Академії (економічна, аграрна, медична, гірничо-металургійна) здійснюють підготовку вчителів професійних предметів для середніх професійних шкіл.

4. Вищі професійні школи готують майбутніх учителів різного фаху для роботи в дошкільних освітніх закладах, школах, різних освітніх і виховних закладах, шкільних бібліотеках, а також – вчителів теоретичних професійноспрямованих предметів та практичної професійної підготовки для середніх шкіл.

5. Вчительські колегіуми [246] готують вчителів різного фаху для роботи в дошкільних закладах, основних школах, опікунських закладах та шкільних бібліотеках.

Варто зазначити, що освітні заклади (економічні, технічні, медичні, мистецькі та сільськогосподарські), які проводять підготовку педагогічних кадрів частково підпорядковані іншим міністерствам. Вони організовують педагогічну підготовку в

обсязі 270 академічних годин (по 90 годин з психології, педагогіки та методики викладання профільної дисципліни) для студентів, які хочуть стати вчителями. Окрім того, Вища школа спеціальної педагогіки готує викладачів для спеціальних освітніх закладів усіх типів [467].

Нові суспільні виклики визначили якість головним трендом вищої освіти, а тому якісна підготовка майбутніх учителів повинна здійснюється у вищих закладах освіти (університетах). Так, заступник держсекретаря Міністерства науки і вищої освіти Республіки Польща Р. Müller [708] зазначив, що лише найкращі університети готуватимуть вчителів. Для майбутнього вчителя необхідно завершити п'ятирічну єдину магістерську програму. Лише ті університети, які проводять дослідження і впроваджують новітні наукові досягнення у галузі педагогічної освіти та навчання студентів, мають право на професійну підготовку майбутніх учителів. Як бачимо, такі заяви польських високопосадовців освітньої галузі свідчать про пильну увагу до забезпечення якості підготовки майбутніх учителів.

Підготовка майбутніх учителів або як зазначено у польському законодавстві вчителів системи освіти, включаючи як дошкільну, так і шкільну освіту, а також навчання дорослих у школах для дорослих та певних освітніх закладів, у Республіці Польща відбувається лише у секторі вищої освіти – на студіях першого та другого рівня, єдиних (односпрямованих) магістерських студіях.

З огляду на організацію професійної підготовки, існує як паралельна (concurrent) модель, так і послідовна (consecutive) модель. На студіях першого рівня, що включає лише підготовку до професії вчителя у дитячих садках та початкових школах домінуючою є паралельна модель [710].

Водночас, слідуючи вимогам щодо забезпечення якості підготовки майбутніх учителів, постає вибір найефективнішої моделі, у якій би здійснювалася професійна підготовка педагогічних кадрів, відбувалося б формування їхньої готовності до професійно-педагогічної діяльності. Зокрема в європейському освітньому просторі існує три моделі педагогічної підготовки майбутніх учителів [554]: паралельна, інтегрована та послідовна.

Принцип паралельного вивчення всіх компонентів освітньої програми впродовж усього процесу професійної підготовки майбутніх учителів є засадничим у паралельній моделі. Навчання відбувається впродовж трьох-чотирьох років, у процесі якого вивчаються спеціальні академічні предмети (наприклад, математичні, фізичні та ін.). Цей процес поєднується з вивченням психолого-педагогічних дисциплін впродовж усього циклу професійної підготовки. Паралельна модель є вдалим варіантом, оскільки студенти, які навчаються за цією моделлю, можуть визначитися з можливою сферою подальшої професійної діяльності вже на початку процесу підготовки. Зокрема, за умов такого навчання відбувається якісна підготовка майбутніх учителів, забезпечується бажаний рівень їхнього професіоналізму.

Основними характеристиками паралельної моделі є: а) навчання на першому рівні («бакалавр»), зорієнтоване, насамперед, на основні предмети, з якими тісно пов'язані додаткові предмети; б) професійне навчання та предметні дидактики виносяться в окремий модуль, який є доступним для студентів інших факультетів; в) навчання продовжується на другому рівні підготовки («магістр»).

У процесі підготовки майбутніх учителів за інтегрованої моделі вивчення компонентів освітньої програми відбувається не лише одночасно, а й у взаємозв'язку з певними темами, а також на основі інтеграції теорії з практикою. Основними характеристиками цієї моделі є [315]: а) магістерські програми складаються на основі бакалаврських програм; б) додаткові предмети, а також професійне навчання та предметні дидактики (методики) вивчаються виключно на другому етапі навчання (при отриманні ОКР «магістр»); в) вивчення основних предметів продовжується на другому етапі навчання.

За умов підготовки майбутніх учителів у послідовній моделі вивчення загальних і спеціальних дисциплін проходить на першому етапі навчання, а психолого-педагогічні дисципліни – на другому. Також на другому етапі навчання відбувається проходження студентами педагогічних практик. Ця модель є провідною у закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку вчителів для середньої школи. У межах цієї моделі студенти спочатку отримують ступінь

бакалавра з предмета своєї спеціалізації (наприклад, математика, природничі науки, мови), а потім «зосереджують увагу впродовж одного чи двох років на теорії освіти та практичній професійній підготовці» [315, с. 54]. Ця модель характеризується тим, що загальні та спеціальні дисципліни, а також професійні дидактики, включені у програми бакалаврських студій (перший етап навчання), тоді як «вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та проходження навчальних практик – на другому, завершальному етапі» [323, с. 70], зокрема, основні та додаткові предмети продовжують вивчатися на другому етапі навчання (на ОКР «магістр»).

У різних моделях підготовки вчителів європейських країн структура змісту освіти об'єднує два важливі блоки [323]: 1) предметний, який включає загальноосвітні та спеціальні дисципліни; 2) професійний, який відображений у навчальних планах трьома основними компонентами: загальнопедагогічні дисципліни, дидактика / методика та педагогічна практика.

Як зауважує Т. Валков'як (T. Walkowiak) [827], підготовка вчителів може бути організована різними способами (залежно від країни), але вона завжди включає загальний (предметний) та професійний (педагогічний) компонент. Загальним компонентом є підготовка й опанування майбутніми вчителями фаховими предметами, які вони будуть викладати після одержання кваліфікації. Професійна складова в розрізі педагогічної підготовки забезпечує майбутніх учителів теоретичними та практичними вміннями, навичками, необхідними для викладання, а також включає шкільні практики. У ході дослідження Т. Валков'як (T. Walkowiak), вирізняє дві моделі підготовки в залежності від того, як об'єднані два компоненти. Професійний компонент може бути реалізований одночасно як загальний компонент (паралельна модель / concurrent model) або пізніше (послідовна модель / consecutive model). Це означає, що в паралельній моделі педагогічна підготовка майбутніх учителів відбувається вже на початку навчання, відповідно до освітньої програми, тоді як у послідовній моделі вона проходить після професійної або ж наприкінці підготовки. Зокрема, дослідниця зазначає, що майже у всіх європейських країнах вихователі дошкільних закладів освіти та вчителі початкової школи навчаються за паралельною моделлю.

У ряді країн підготовка вчителів, які мають намір працювати у середній школі, відбувається на рівні бакалавра (як правило, чотири роки). У більшості європейських країнах майбутні вчителі повинні отримати ступінь магістра. Складова педагогічної підготовки становить понад 20 % і є особливо високою у Бельгії та Ісландії. Лише у трьох країнах частка педагогічної підготовки для вчителів середньої школи перевищує 30 %. «Водночас на іншому кінці шкали є лише дві країни, де педагогічна підготовка становить менше 10 % обсягу освітньої програми» [857, с. 98–99].

Обсяг педагогічної підготовки у професійній підготовці майбутніх учителів залежить від ступеня школи, в якій вони будуть працювати, тобто від того, чи буде вона середньою загальноосвітньою школою першою чи другою ступеня, аніж від рівня студій університету, в якому відбувається їхня підготовка, тобто чи то студії бакалаврські, чи магістерські. Назагал, як зазначає Т. Walkowiak [827], відмінності щодо педагогічної підготовки між ступенем середньої школи незначні, у порівнянні з набагато більшими відмінностями між ступенем середньої школи та ступенем початкової школи чи дитячого садка. У деяких країнах (як-от, Великобританія, Туреччина) обсяг педагогічної підготовки однаковий, також він не залежить від ступеня школи, в якій буде працювати майбутній вчитель.

Як зауважує І. Нестеренко, «раніше існуючий підхід до навчання у Польщі будувався на основі «паралельної» моделі підготовки фахівця, зокрема і майбутнього вчителя. У контексті завдань Болонського процесу для подолання проблем, пов'язаних з орієнтацією навчання на здобуття наукових знань, а не практичних навичок, експертам було доручено розробити нові моделі підготовки майбутніх учителів. На зміну «паралельним» моделям запропоновані «послідовні», що передбачають вивчення педагогічних курсів не одночасно з фаховими навчальними дисциплінами, а поступово, тобто, після одержання ступеня бакалавра, студент може продовжити вивчення предметів педагогічного циклу, котрі відповідають ступеню магістра освіти» [315, с. 55].

Так, Б.-Д. Голобняк (B.-D. Gołębniak) [606] зазначає, що підготовка вчителів у закладах вищої освіти Республіки Польща регулюється Законом «Про вищу освіту»

1990 року. Власне цим актом університетам надавалася широка автономія, зокрема обмежувався вплив Міністерства національної освіти на освітній процес, який в них організовується. Автономія університету полягала в тому, що заклад вищої освіти самостійно приймає рішення про впровадження освітніх програм та планів, форм навчання, спеціалізацію на конкретних напрямках, умови та кількість набору студентів; визначає вимоги, пов'язані з практикою та професійною підготовкою, а також щодо підсумкової атестації та дипломного іспиту.

Загалом, як наголошує Б.-Д. Голобняк (B.-D. Gołębniak) [606], було визначено вимоги щодо підготовки майбутнього вчителя, його кваліфікації. Так, до 1989 року вчителем могла бути особа, яка закінчила відповідний напрям підготовки. Ступінь магістра з методичною підготовкою давав дозвіл на викладання як в початкових, так і в середніх школах. Підготовка вчителів складалася з двох частин: підготовка предметна – одержання знань з обраного предмету, на основі яких складається постулат, що «достатньо для викладання предмета» та педагогічна підготовка. Мінімальна педагогічна підготовка 270 годин у галузі психології, педагогіки та загальної дидактики, а також проходження шкільної практики не менше 150 годин. Як слушно зауважила Б.-Д. Голобняк (B.-D. Gołębniak), все це призвело до однозначного висновку, що підготовка вчителів у вищій школі потребувала глибоких структурних реформ (не лише в контексті оновлення освітніх програм).

У сучасних умовах інтеграції системи освіти Республіки Польща у світовий освітній простір здійснюється модернізація змісту підготовки майбутніх фахівців. Як зауважує М. Пальчук [340], завдання підвищити ефективність та якість освіти призвело до глибокої структурної перебудови, спрямованої на подолання протиріч між швидким приростом наукового знання й обмеженими можливостями його засвоєння студентами (учнями). Власне йдеться про збагачення змісту освітніх програм матеріалом, який інтегрує знання, наближає викладання низки дисциплін до європейських стандартів. Навчальний матеріал об'єднується у самостійні дидактичні елементи – міжпредметні зв'язки та міжпредметні модулі, які не лише стали новими елементами у змісті освіти, але й уможливили іншу якість освіти.

Зокрема професійна підготовка нового вчителя-європейця потребує важливих кроків у галузі педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів, які будуть співвідносними із пріоритетними змінами у [401]: 1) досягненні більш високих навчальних результатів; 2) реструктуризації навчального процесу; 3) розвитку діяльності як у межах школи, так і поза нею та конструктивній взаємодії з широким колом соціальних партнерів та зацікавлених сторін; 4) інтеграції нових інформаційних технологій у всі сфери професійної діяльності; 5) зростаючій професіоналізації діяльності вчителя й індивідуальній відповідальності за свій професійний розвиток.

Зазначимо, що 1 жовтня 2016 року професійна підготовка майбутніх вчителів у Республіці Польщі проводиться винятково у системі вищої освіти. Стандарти освіти щодо підготовки до професії вчителя, регламентуються міністром, уповноваженим з питань вищої освіти і науки за погодженням з міністром, відповідальним за освіту та виховання. Науковцями акцентовано на необхідності забезпечення якісної освіти та відповідного добору результатів навчання з метою відповідної якісної професійної підготовки з урахуванням специфіки вчительської професії. Одним із елементів системи забезпечення якості освіти є формулювання та впровадження стандартів у практику освітньої галузі. «Стандарти, розуміються як норми, зразки, можуть бути використані як орієнтир при оцінюванні як процесів, так і їх продуктів / результатів» [728, с. 288].

У системі польської вищої освіти існують різні типи вищих освітніх закладів, де можна здобути фах вчителя. Професійна підготовка вчителів відбувається як в університетах (*uczelniach akademickich*), так і в професійних освітніх закладах (*uczelniach zawodowych*). Обидва типи закладів освіти працюють як в державному, так і в недержавному секторі вищої освіти.

На даному етапі вчителі з вищою освітою (тобто, ті які здобули ступінь бакалавра / магістра) складають 98 % від усіх вчителів, зайнятих у системі освіти. Зокрема, «у 2017 році працювало 684 497 вчителів у всіх типах шкіл» [815, с. 95].

Нова модель вищої освіти повинна – із законодавчого аспекту – включати правові рішення щодо автономії університетів, які мають відповідний науковий

потенціалом та добре сформовану науково-освітню позицію, – «мають значну свободу у формуванні освітніх напрямів та освітніх програм» [628]. Такі підходи уможливають інновації в освіті, модернізують зміст підготовки, пов'язують з найновішими науковими досягненнями, сприятимуть якості освіти. Немає сумнівів, що «університети несуть особливу відповідальність за розвиток та якість вищої освіти, а також за новий поступ громадянського суспільства» [615, с. 160].

Варто зауважити, що питання щодо якісної підготовки вчителів є пріоритетним для вищої педагогічної освіти, а тому робота над типовими програмами підготовки триває. Питання, що стосуються змін у системі підготовки вчителів, є одним із головних завдань діяльності Міністерства національної освіти (MEN). Так, для забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів для сучасної системи шкільної освіти, 25 квітня 2017 року Міністр національної освіти призначив команду з питань підготовки та вдосконалення вчителів під головуванням М. Копеча, заступника держсекретаря у Міністерстві національної освіти. Мета роботи команди полягала у підготовці концепції змін у системі підготовки та вдосконалення вчителів, а також у представленні рекомендацій і пропозицій щодо певних рішень з цього напрямку.

До складу команди увійшли такі запрошені особи – Міністр національної освіти, Міністр науки і вищої освіти, а також представники відповідних Міністерств, Центру розвитку освіти, Інституту досліджень у галузі освіти, Фонду розвитку системи освіти, Національної ради розвитку. У складі команди було утворено п'ять груп [815]: 1) вдосконалення вчителів; 2) умови акредитації центрів підготовки вчителів; 3) стандарти підготовки вчителів і розробки вчительських кваліфікацій; 4) впровадження та нагляду за навчанням вчителів в університетах; 5) опис компетентностей учителів.

Вагомим рішенням за підсумками роботи стало те, що підготовку вчителів мають здійснювати лише вищі школи. Єдиною групою педагогів, якій дозволено здобути кваліфікацію поза системою вищої освіти, можуть бути вчителі практичної професійної підготовки (особи із середньою освітою, навчання яких у галузі педагогічної підготовки можуть здійснювати центри підготовки вчителів).

Згідно даних звіту Центрального статистичного управління «Вищі школи та їх фінанси» у 2018/2019 навчальному році фах вчителя здобувало 84,4 тис. студентів (навчалися на педагогічному напрямі), однак це на 5,4 тис. менше, ніж минулого року.

Вчителі для всіх типів шкіл мають навчатися впродовж 5-річного циклу, під час єдиної магістерської програми або за Болонською системою (3 + 2) – в Болонській системі студії першого та другого рівня повинні проводитися у тому самому обсязі щодо послідовності – предметів чи занять, відповідно до яких студент здобуває вчительську кваліфікацію.

Зауважимо, що університети, які проводять підготовку вчителів, повинні відповідати наступним умовам [710]: а) університет повинен забезпечити підготовку на студіях першого та другого рівня або єдиних студіях, що відповідає предмету чи діяльності, за якою вчитель отримає кваліфікацію; б) у своїй структурі університет повинен мати підрозділ або підрозділи, які проводять дослідження з педагогіки та психології; в) в університеті повинні існувати окремі організаційні підрозділи, відповідальні за предметну дидактику (методику) для кожної спеціалізації підготовки вчителів.

Окрім того, з міркувань щодо забезпечення відповідної якості освіти та якості підготовки педагогічних кадрів право готувати майбутніх учителів матимуть лише ті університети, які проводять дослідження та використовують новітні наукові досягнення у галузі педагогічної освіти та навчання студентів. Тобто, підготовку вчителів можуть здійснювати лише ті університети, які мають наукову категорію не нижче «В» в області дисципліни, з якої провадиться напрям навчання. Водночас під час перехідного періоду заклади освіти із категорією «С» або без категорії у певній галузі – що, зокрема, стосується державних вищих професійно-технічних шкіл, які не піддаються категоризації – можуть продовжувати підготовку вчителів за умови підписання договору про співпрацю з університетами, які мають категорію «В» щодо відповідної дисципліни [710].

Так, Варшавський та Ягеллонський університет були визнані лідерами 2018 року за результатами загального рейтингу кращих державних закладів вищої

освіти з підготовки фахівців у Республіці Польща. Кращими університетами Республіки Польща у 2019 році (загальнопольський рейтинг «Perspektywa») за напрямом підготовки «Педагогіка» визнано – Університет ім. Адама Міцкевича в Познані, Варшавський університет, Ягеллонський університет у Кракові, а також Вроцлавський університет, який також увійшов у 10-ку передових закладів вищої освіти з підготовки освітянських кадрів.

Як зазначалося вище професійну підготовку майбутніх учителів в системі освіти Республіки Польща здійснюють заклади вищої освіти, а саме, університети та педагогічні інститути, які готують учителів різних спеціальностей для роботи в усіх типах шкіл. На студії другого рівня (магістерські) можна вступити, маючи диплом бакалавра (ліценціата). Умовами закінчення навчання та отримання відповідного диплому є: підтверджені результати навчання, визначені в освітній програмі, зокрема щонайменше: а) 180 кредитів ECTS – у випадку студій першого рівня; б) 90 кредитів ECTS – у випадку студій другого рівня; в) 300 ECTS – у випадку єдиної (рівномірної) магістерської підготовки тривалістю 9 або 10 семестрів; г) 360 кредитів ECTS – у разі єдиної магістерської підготовки тривалістю 11 або 12 семестрів; д) здача іспиту на диплом відповідного зразка; е) позитивна оцінка дипломної роботи – у випадку студій другого рівня та рівномірних магістерських, зокрема студій першого рівня, якщо це передбачено програмою навчання.

Зауважимо, що відповідно до рішень, прийнятих щодо Європейської рамки кваліфікацій для вищої освіти (EQF-EHEA), у Національних рамках системи вищої освіти було визначено три базові кваліфікаційні рівні, що відповідають трирівневій структурі навчання (студії першого, другого та третього рівня) [558].

Зазначимо, що професійна підготовка майбутніх учителів проводиться на студіях першого та другого рівня. Підготовка майбутніх учителів в університетах, зазвичай, проводиться на напрямках підготовки, що готують фахівців різних професій (наприклад, у галузі хімії проводиться підготовка фахівців до роботи на промислових підприємствах, у науково-дослідних інститутах, лабораторіях, а також вчителів хімії). Студенти, у межах даного напрямку навчання, можуть обрати вчительську спеціальність та пройти відповідну підготовку під час навчання або

закінчити певний факультет без вчительської спеціальності та здобути підготовку до вчительської професії на післядипломних студіях або на кваліфікаційних курсах, що проводяться акредитованими навчальними центрами щодо підготовки вчителів.

Зауважимо, що до недавнього часу університети проводили підготовку вчителів виключно за однією спеціальністю (в межах одного предмета), однак впродовж останніх років – відповідно до стандартів підготовки вчителів – почали впроваджувати підготовку за двома спеціальностями (двохпредметну), поєднуючи насамперед, близькі спеціалізації (наприклад, дошкільна освіта з початковою освітою, математика з інформатикою чи фізикою, хімія з біологією чи фізикою, біологія із захистом навколишнього середовища тощо).

Так, професійна підготовка вчителів на студіях першого рівня (ліценціат), бакалаврських, триває щонайменше 3 роки (180 кредитів ECTS – бали, визначені в європейській системі накопичення та перерахування кредитів як міра середнього навантаження тих, хто навчається, що є необхідною умовою для досягнення закладених результатів навчання). Студії першого рівня, що закінчуються званням інженера, тривають не менше 3,5 років (не менше, ніж 210 кредитів ECTS). Студії другого рівня тривають від 1,5 року до 2 років (від 90 до 120 кредитів ECTS). Єдині магістерські студії тривають від 4,5 до 6 років (від 300 до 360 кредитів ECTS), а ті, що забезпечують підготовку вчителів, – від 4,5 до 5 років.

Зазначимо, що професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти здійснюється в умовах модульної системи. Університети проводять підготовку студентів у рамках наступних модулів [763]:

Модуль 1: підготовка до викладання першого предмету (проведення занять).

Модуль 2: психолого-педагогічна підготовка.

Модуль 3: підготовка в дидактичній галузі.

Модуль 4: підготовка до викладання другого предмету (проведення занять).

Модуль 5: підготовка у галузі спеціальної педагогіки.

Водночас, підготовка майбутніх вчителів включає обов'язкову підготовку в розрізі таких модулів: а) змістовий, викладання першого предмету (проведення занять) – М 1; б) психолого-педагогічний – М 2; в) дидактичний – М 3.

Процес навчання майбутніх учителів може бути продовженим у розрізі підготовки до: а) викладання ще одного предмета (проведення занять) – модуль 4; б) у галузі спеціальної освіти – модуль 5.

Стандарти не визначають кількість годин або кредити ECTS для модуля 1, оскільки вони залежать від напрямку та рівня навчання, тобто змістової підготовки відповідно до окреслених результатів навчання щодо певного напрямку студій. Власне зміст підготовки визначається освітньою програмою напрямку студій.

Модуль 2 (психолого-педагогічна підготовка) включає три обов'язкові компоненти, що сумарно складають 180 год навчання та 10 кредитів ECTS: загальна психолого-педагогічна підготовка (90 год.), психолого-педагогічна підготовка до викладання на даному етапі навчання (60 год.) та практика (30 год.). «Ліміт годин, відведених на реалізацію практичних завдань, які має виконати студент в розрізі психолого-педагогічної підготовки, встановлено в обсязі 30 годин» [643, с. 136].

Зміст професійної підготовки в області психолого-педагогічної підготовки другого освітнього рівня для майбутніх учителів, які готуються до викладання іноземної мови, викладання інформаційних технологій, музичної освіти, мистецтвознавства та фізичного виховання також включає предмети, пов'язані з доглядом та вихованням, які вивчалися на першому рівні.

Модуль 3 (дидактична підготовка) охоплює основи дидактики (30 год.), дидактику предмета (тип занять) на даному етапі або етапах навчання (90 год.) та практику (120 год.) – загалом 240 год та 15 кредитів ECTS.

Зокрема, зміст підготовки з предметної дидактики (типи занять) на другому етапі навчання стосовно викладання іноземної мови, викладання у галузі інформаційних технологій, музичної та художньої освіти, фізичного виховання також включає предмети, пов'язані з навчанням на першому етапі навчання.

Модуль 4 (підготовка до викладання другого предмета) складається з предметної підготовки (без визначеної кількості годин), дидактики предмета на даному етапі або навчальних етапах (60 год.) та практики (60 год.) – разом (без підготовки до викладання другого предмета) 120 годин та 10–15 кредитів ECTS.

Зміст цієї підготовки містить: 1) підготовку у змістовому обсязі – відповідно до змісту підготовки першого модуля; 2) дидактику предмета на заданому освітньому етапі – як описано у змісті підготовки до модуля 3, компонент 2; 3) практику відповідно до змісту підготовки модуля 3, компонент 3.

Модуль 5 (підготовка у галузі спеціальної освіти) включає [763]: спеціальну психолого-педагогічну підготовку (140 год.), спеціальну дидактику (90 год.) та практику (120 год.) – загалом 350 годин та 25 кредитів ECTS.

Під час підготовки в межах модуля майбутні учителі паралельно можуть обирати одну із спеціальностей: 1) освіта та реабілітація людей з інтелектуальними вадами; 2) тифлопедагогіка; 3) сурдопедагогіка; 4) терапевтична педагогіка; 5) ресоціалізація та соціотерапія. Спеціальна психолого-педагогічна підготовка передбачає оволодіння знаннями і вміннями у галузі психології (включаючи розвиток, клінічну та психопатологічну) та спеціальну освіту. Дидактика спеціальна включає підготовку в галузі дидактики (методика викладання) стосовно різних видів інвалідності та соціальної дезадаптації.

У стандартах також представлено загальну характеристику модулів, зміст підготовки (з урахуванням рівнів системи освіти), а також цілі та принципи навчання в рамках модулів 2–5.

Зауважено, що практика має відбуватися здебільшого разом із заняттями в університеті та включати відвідування дошкільних закладів, шкіл та інших освітніх закладів, спостереження за заняттями, надання допомоги вчителю, що проводить заняття, самостійне проведення занять, планування та обговорення занять, які проводилися іншими особами (вчителями, студентами та слухачами).

Детальні результати навчання стосуються знань, навичок та соціальних компетентностей, а також знань іноземної мови, знань та навичок у галузі інформаційних технологій, емісії голосу, знань у галузі охорони та гігієни праці.

Зазначимо, що після закінчення навчання майбутні вчителі повинні [763; 764]: 1) володіти психолого-педагогічними знаннями, що дозволяють зрозуміти процеси розвитку, соціалізації, виховання та навчання; оволодіти знаннями з дидактики та предметної методики педагогічної діяльності, підкріпленою досвідом її практичного

використання; 2) володіти вміннями та навичками, необхідними для всебічного виконання дидактичних, навчальних та опікунських завдань у середовищі школи, включаючи самостійну підготовку й адаптацію навчальної програми до потреб та можливостей учнів; демонструвати здатність до навчання та вдосконалення власної педагогічної майстерності, використовуючи сучасні засоби і методи пошуку, організації й обробки інформації, матеріалів, а також конструктивно спілкуватися на основі різних методик, як з особами, які є суб'єктами педагогічної діяльності, так і з іншими, які співпрацюють у навчальному-виховному процесі, а також фахівцями, які підтримують цей процес. Окрім того, майбутній учитель має вирізнятися етичною чутливістю, емпатією, відкритістю, рефлексивністю та просоціальними ставленнями, а також мати почуття відповідальності, бути готовим практично до виконання професійних завдань (дидактичних, навчальних та опікунських) (див. Додаток В).

Отже, відповідно до вимог, викладених у стандартах підготовки вчителів [640, с. 32], випускник університету з дипломом, який підтверджує його право працювати вчителем, має бути підготовлений в теоретичному та практичному плані так, аби [803]: а) міг скористатися зручностями, які надає йому технічний прогрес; б) хотів бути добрим вихователем молоді (упроваджував суб'єкт-суб'єктну взаємодію на рівні партнерства); в) вміло пробуджував самоосвітні потреби молоді; г) був доброзичливим і професійним радником батьків; д) був аніматором (інспіратором), організатором і, зокрема, реалізатором різних освітніх і культурних заходів у навколишньому середовищі та суспільстві; е) представляв ціннісну особистість, відчув потребу в постійному багатосторонньому вдосконаленні; є) був завжди відкритим до нового в контексті наукового, педагогічного, соціального та культурного прогресу.

Передумовою сталого та якісного розвитку системи професійної освіти та підготовки майбутніх учителів є реалізація польських стандартів професійних кваліфікацій (PSKZ). На думку С. Сисоевої [411], стандарти відображають систему усталених норм, які визначають вимоги до знань та професійних умінь, що прописані у відповідних документах – дипломах, свідоцтвах, а також процедури

провадження процесу навчання та контролю за його результатами. Норми та результати визначені на основі вимог, що впливають із технологій продукції, а також способів реалізації послуг; суспільно-культурних норм; системи професійної освіти; європейських стандартів: професійних компетенцій (5 рівнів), професійної класифікації ISCO-88, норми якості серії ISO 9000.

На переконання Т. Левовицького [260], визначення стандарту підготовки майбутніх учителів є складним завданням, оскільки цей нормативний документ стосується багатьох аспектів: «чітко сформульованих рівнів досягнень осіб, які навчаються; способів діяльності осіб, які навчають, та осіб, які навчаються; часу й типу занять; змісту навчання й виховання; умов реалізації освітньої діяльності (інфраструктури організацій, фінансів тощо); способів та інструментів визначення якості навчання і виховання» [260, с. 11]. Окрім того, слушною є думка науковця про те, що в підготовці вчителів треба передбачити можливість реалізації функцій декількох професій. Учитель повинен бути як фахівцем у галузі обраної дисципліни (математики, мови, біології тощо), так і педагогом, який вміє проводити навчальні заняття, а також бути підготовленим та вміти вирішувати опікунські, діагностичні, консультативні та терапевтичні завдання.

Професійна підготовка вчителів є однією зі сфер професійної підготовки, а тому варто, на переконання Т. Левовицького (Т. Lewowicki) [681], застосовувати розуміння стандартів якості навчання, які прийняті у міжнародному освітньому середовищі: стандарти якості підготовки – це загальноприйняті представниками освіти та різних галузей економіки й культури норми вимог, які пропонують набір необхідних умінь і знань для виконання даної професії, а також визначальні умови й методи оцінки професійної придатності кандидатів. Стандарти кваліфікацій мають переважно постійний характер, а це означає, що вони повинні бути перевірені разом зі зміною технологічних, суспільних, економічних чинників, які впливають на професійне середовище [626].

Окрім того, важливе значення для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів мають освітні програми, що цілісно відображають зміст підготовки. Автономія університетів дозволяє розробляти освітні програми з

урахуванням пріоритетів відповідної галузі. Власне в освітніх програмах відображено шлях від мети до результатів підготовки. Освітні програми містять перелік дисциплін (як основних, так і за вибором студента) із описаним загальним змістом, очікувані результати навчання, а також форми проведення занять, методи, певні технології навчання. Окремі напрямки підготовки фахівців в університетах формують свої ефекти/результати навчання на основі окреслених результатів навчання у галузях науки, до якої вони належать. «Для підготовки вчителів результати навчання визначено та викладено у галузі гуманітарних та соціальних наук» [790, с. 195]. Результати навчання поділені на три групи [790]: а) знання, тобто декларативний інформаційний ресурс; б) навички чи дії, які дозволяють продемонструвати набуту професійну компетентність; в) соціальні компетентності, які полегшують життя, буття разом, у складі групи чи команди. Окрім того, результатами навчання є не лише знання, а й *know how* і *savoir-vivre* (хороші манери), тобто «знання» стали позбавлені своєї монополії.

Також зміст професійної підготовки відображено в навчальних планах, які є основою для планування занять та певною мірою впливають на якість підготовки майбутніх учителів. Окрім того, програми навчання, розроблені для потреб професійної підготовки, можуть мати контент (зміст) як предметний, так і модульний. Незалежно від прийнятої структури, навчальний план повинен узгоджуватися з основною освітньою програмою професійної підготовки, в якій «окреслено зміст професійної підготовки, що впливає з основних завдань, які будуть впроваджені фахівцем за місцем праці» [619, с. 49].

Так, розглянувши навчальні програми з дисциплін «Теорія та історія виховання», «Сучасні педагогічні дискурси», «Порівняльна педагогіка» зауважимо, що кожна програма чітко відображає весь шлях одержання студентами знань з даної дисципліни. Визначено обсяг кредитів, чітко прописані цілі навчання, подано загальний опис дисципліни, розподілено навчальний матеріал за формами подачі матеріалу, запропоновано літературу для опанування курсом (у трьох позиціях – основні джерела, додаткові та допоміжні), визначено вид контролю – залік чи екзамен, умови для зарахування курсу (наприклад, письмова робота з певної

тематики або ж набрана студентом кількість балів за результатами знань та вмінь, які було представлено на лекціях, але не менше 50 %). Варто звернути увагу на детально розписану форму роботи студента під час опанування курсом, наприклад, заняття під безпосереднім керівництвом викладача – 16–30 год; вивчення літератури з предмету – 20–34 год; підготовка до занять – 5–20 год; підготовка вправ і завдань, проєкту; підготовка до колоквіуму і т. п. Окрім того, в навчальній програмі відображені результати навчання, виражені в змісті підготовки, методах навчання й оцінювання відповідно для одержання кваліфікації на певному рівні підготовки згідно польських кваліфікаційних рамок. Варто зауважити, що навчальна програма досить повно описує та розкриває механізм підготовки майбутнього вчителя з певного предмету (див. Додаток Г).

Окрім того, у навчальному плані підготовки вчителя математики (студії першого рівня – бакалавр; Краківський педагогічний університет ім. Комісії національної освіти) [821], пропоновані такі курси (відповідно розподілені за семестрами) – «Вступ до психології для вчителів», «Педагогіка», «Специфіка мислення школярів», «Шкільна математика» та «Вища математика», «Головні інструменти електронних таблиць Excel»; «Основи психології розвитку для вчителів», «Організація роботи школи з елементами освітнього права», «Загальна дидактика», «Дидактика математики», «Евристичні методи вирішення математичних задач»; «Освітня діагностика», «Культура мови з емісією голосу (постановкою голосу)», «Сучасні методи навчання», «Практичні вправи в початковій школі в галузі математичної дидактики», «Індивідуалізація процесу навчання математики – робота з учнями, які мають труднощі в навчанні» тощо. Зазначимо, що студентам обов'язково пропонуються дисципліни вільного вибору. Також визначено кількість практик та їх види – практика психолого-педагогічна; практика професійно-педагогічна.

Отже, зміст професійної підготовки майбутніх учителів регламентують стандарти, визначають освітні програми, а також формується з основних компонентів: спеціальний (фаховий), психолого-педагогічний, соціо-культурний, науково-професійний, практико орієнтований.

Зазначимо, що експерти в галузі освіти ЄС визначили п'ять провідних напрямів оновлення професійної підготовки майбутніх учителів та їхнього подальшого професійного розвитку, а саме [3]: 1) визначення компетентностей, необхідних учителям для виконання своїх ролей у суспільстві знань; 2) утвердження вимог до курикулумів та освітніх програм, а також обов'язкове встановлення критеріїв зовнішнього оцінювання навчальних результатів у закладах вищої освіти; 3) створення умов під час базової підготовки та професійного розвитку впродовж життя для відповідної підтримки педагогічних працівників, насамперед з боку держави, у їх повсякденній напруженій діяльності в умовах швидкозмінного світу; 4) забезпечення широкого доступу до вчительської професії через створення привабливих шляхів отримання цієї кваліфікації в межах різних предметних спеціалізацій та рівнів вищої професійної освіти, зокрема залучення до педагогічної професії досвідчених фахівців із різних галузей; 5) складовою системи професійної освіти є педагогічна освіта, що передбачає підготовку фахівців для діяльності у зазначеній системі.

Водночас, процесуальну підсистему можемо на підставі дослідження Й. Шемпрух подати у трьох площинах [500]: 1) науковій – у контексті змісту професійної підготовки; 2) педагогічно-методичній – у контексті форм, методів і засобів навчання; 3) методологічній – відображає новаторську та дослідницьку функції, які повинні складати комплементарну цілісність.

Таким чином, Республіка Польща, як країна-учасниця Болонського процесу, організовує підготовку майбутніх учителів з урахуванням європейських стандартів, вимог і традицій «відповідальності освіти перед суспільством, на широкому та відкритому доступі як ступеневого, так і післяступеневого навчання упродовж усього життя» [198, с. 43]. Як зазначають науковці [388], у сучасній Польщі проходить модернізація та реформування змісту освіти в контексті забезпечення якості підготовки фахівців. Головне завдання щодо підвищення якості освіти й ефективності підготовки призвело до його всебічної структурної перебудови, яка була спрямована на подолання сучасних протиріч між швидким приростом наукового знання й обмеженими можливостями його засвоєння суб'єктами процесу

навчання. Сучасні освітні процеси спрямовано на: модернізацію змісту професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості; збагачення змісту освітніх програм новітнім матеріалом, який інтегрує знання, наближає викладання дисциплін до європейських стандартів та вимог сьогодення.

3.3. Форми і методи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів

Постійне вдосконалення системи освіти охоплює проблеми цілей, змісту освіти, організаційних форм та методів навчання, організації освітнього процесу. Окрім того, зміни, що відбуваються в сучасних освітніх системах, тісно пов'язані з пошуком нових практичних рішень, спрямованих, насамперед, на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Зазначимо, що система професійної підготовки вчителів є невід'ємною частиною всієї освіти, зумовлена й вирізняється роллю системи освіти в набутті знань про: сучасні глобальні та національні проблеми, підготовку молодшої генерації до реалізації прийнятих програм соціального, економічного та культурного розвитку країни; прагнення та соціальні потреби, а також «про особливості професії вчителя» [529, с. 293–296].

Власне у процесі професійної підготовки майбутні вчителі повинні одержати знання про розвиток учнів та спрямовувати мислення на проблеми та виклики майбутнього. Система підготовки вчителів включає предметну та професійну підготовку. Перша передбачає кваліфікацію для викладання конкретних, допоміжних шкільних предметів (наприклад, біологія – хімія; фізика – математика; географія – історія – польська мова). Друга – професійне навчання, яке готує до ефективного виконання функцій, дій та завдань вчителя. Місце підготовки вчителів має бути середовищем, в якому пробуджується особистість майбутнього вчителя, поглиблюються психолого-педагогічні знання, «надаються можливості для самопізнання та саморозвитку» [573, с. 5]. «Домінує думка, що система навчання та підготовки вчителів у Польщі є жорсткою та застарілою, а після її кількісних змін (швидке збільшення кількості університетів [...], також збільшення кількості студентів) не відбулося якісних змін (модернізація дидактичної системи – цілей,

змісту, методів та засобів підготовки» [623, с. 84]. Проте упродовж останніх років у системі підготовки вчителів відбувалися кардинальні зміни як в організаційному вимірі, так і в якісному аспекті. Погоджуємося з думкою Е. Вішневської (E. Wiśniewska) [836], що від якості підготовки вчителя нині залежить майбутнє Польщі. Тобто чим якісніше будуть підготовлені вчителі, тим освіченішими й вихованішими стануть громадяни.

Ефективність багатьох освітніх реформ і планованих змін в освіті залежить від педагогічних кадрів, які навчають та виховують. Як зауважив К. Денек (K. Denek) [572] така турбота про належну якість освіти та виховання, перш за все, має бути спрямована на те, щоб надати належне значення формуванню педагога. Отже, ми стикаємося з необхідністю реформування системи освіти, професійної підготовки та вдосконалення вчителів – як основи освітніх змін.

Форми та методи навчання є важливими елементами у внутрішній системі забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Форми навчання – організаційна сторона освіти / підготовки, яка, на відміну від методів навчання, стосується «способів роботи викладачів та студентів. Форми навчання включають зовнішні умови підготовки» [721, с. 105].

Здобувати вчительську професію в університеті можна в режимі як денної форми навчання, а також індивідуального та заочного навчання «для тих, хто працює, що складається, головним чином, з самостійної роботи студентів, які, крім того, у визначені терміни залучені до навчання через семінари, лекції, здають іспити відповідно до вимог, які визначені у положеннях університету» [837, с. 150]. Окрім того, Е. Вишневська [123] зазначає, що однією з найбільш популярних форм отримання додаткових кваліфікацій, як у зв'язку із можливістю підвищення кваліфікаційної категорії так і для оволодіння додатковою спеціалізацією, є післядипломна освіта.

Забезпечення «багатогранною та всеосяжною освітою, вимагає поєднання різних форм навчання (...) одна й та сама «книжна наука», що надає готові знання, стає перешкодою майстерності, в якій ці знання постають» [779, с. 253].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів мають місце такі форми навчання: лекції, практичні заняття, семінарські заняття, лабораторні, проєктні тощо. Форми проведення занять тісно пов'язані із організацією освітнього процесу та розподілом конкретних навчальних ресурсів. Визначення форм проведення занять покладається на університети. З кожною формою проведення занять зв'язаний певний зміст (теми лекцій, семінарів і лабораторних занять, проєктні завдання тощо), а також методи підготовки. Під методами підготовки розуміють «способи проведення занять: форми діяльності та співпраці викладачів зі студентами» [124, с. 309]. Також у польській дидактиці термін метод окреслюється як [853]: 1) свідомо та послідовна процедура, яка застосовується для досягти конкретної мети, або як сукупність цілеспрямованих заходів; 2) спосіб наукового дослідження речей, явищ чи загальних правил, які використовуються під час вивчення дійсності.

Форми проведення занять і їхній зміст мають підпорядковуватися меті щодо отримання студентами прогнозованих ефектів (результатів) навчання, натомість головним завданням занять є підтримка зусиль студентів, скерованих на досягнення цих результатів.

Методи навчання «включають всі дії, які повинен вчитель / викладач виконувати під час викладання (...), одна з видів діяльності залежить від вирішення питання про те, як вперше ввести нові повідомлення у свідомість учня / студента. Це питання форм навчання» [779, с. 216].

Цікавим для нашого наукового пошуку постає бачення форм навчання К. Сосніцьким [779], який поділяє їх на дві групи. До першої групи дослідник відносить форми, за реалізації яких студенти отримують готові знання від викладача, тобто пасивне сприйняття готового знання без потреби пошуку. Вони використовують знання, які є надбанням викладача та передаються через нього. Власне це особливість форм, які були названі «обслуговуючими» або «акроаматичними». До другої групи належать форми, за яких студент здобуває нові знання, виконуючи роботу самостійно. Ці форми називаються «пошуковими» або евристичними. Науковець відносить лекції до першої групи форм навчання. До другої групи К. Сосніцький відносить лабораторні форми роботи. Лабораторна

форма вимагає повної незалежності від студента. Він постає дослідником – для отримання нових знань йому потрібно самостійно вирішити завдання, завершити проєкт, здобути певний досвід залежно від обраної галузі навчання. Викладач же виконує «резервну» роль, опосередковано допомагає, втручається, коли це абсолютно необхідно. «У лабораторній чи практичній роботі студент повинен показати певну творчість, а не просто відтворювати» [779, с. 247].

У нормативних документах [764] визначено організаційні форми навчання у закладах вищої освіти, а також акцентовано на альтернативних.

Провівши детальний аналіз професійної підготовки вчителів у Республіці Польща, Е. Вишневська [124] зазначає, що у процесі навчання домінували лекції та аналітичні заняття переважно з колективною формою роботи, відповідно, переважав буквалізм та рецептивно-адаптивний аспект навчання. Тому було запропоновано впровадити новий стиль занять зі студентами, відмінний від шкільного із застосуванням практичних форм навчання майбутніх учителів, таких як: лабораторні роботи (педагогічні, психологічні), міжперсональні тренінги, тренінги творчого мислення, майстерні дидактичної комунікації, інтегральні заняття і т. п. Причому, враховуючи те, що в європейських системах педагогічної освіти використовувалися різні форми та методи, які заохочують студентів до пошуку і відкриття нових знань, було запропоновано нові підходи до формування у майбутніх фахівців правил поведінки у конкретній педагогічній ситуації. Поєднання знань і вмінь, зв'язаних із навчанням інших, так і з особистісним розвитком, дозволяє встановити правильні стосунки з іншими, а вчитель усвідомлює той факт, що освітній процес є процесом взаємодії.

Варто акцентувати на такій формі навчання як електронне, яке стає для студентів дієвим інструментом оволодіння знаннями. Усі заняття організовуються в системі електронного навчання (e-learning). Електронне навчання – це система, яка користується все більшим інтересом серед студентів усього світу. Можна сказати, що електронне навчання – це форма підготовки, робота у віртуальному світі, у навчальному середовищі, яке створює викладач на певну тему курсу. У XXI столітті, більшість людей працює і відпочиває за комп'ютером. Про це може свідчити факт

зростання популярності електронних книг, доступних в електронних магазинах або розмов, що ведуться в соціальних мережах. Електронне навчання стає своєрідною освітньою концепцією. У Республіці Польщі поняття «e-learning» трактується як: «дистанційна освіта, онлайн-освіта, навчання у віртуальному середовищі, навчання за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій» [737, с. 27].

Також, «e-learning» розуміється як дистанційне навчання за допомогою електронних носіїв інформації. Це інтерактивний метод навчання, в якому застосовуються новітні досягнення інформаційних технологій, а «передача навчального контенту та іншої інформації відбувається головним чином через інтернет та комп'ютерні мережі LAN, часто використовуючи аудіо-відео матеріали та компакт-диски» [690, с. 11]. Окрім того, електронне навчання як форма навчання полягає у самостійності набуття знань з використанням сучасних інформаційних технологій, пошуку інформації в Інтернеті та на спеціально підготовлених платформах. Таке навчання як процес «не виключає участі традиційних методів навчання, форм навчання, залежать від припущень, прийнятих у навчальній програмі» [690, с. 12].

Близька за змістом до e-learning така форма навчання як blended learning (змішане навчання), тобто комбінована, традиційна та віддалена форма підготовки, за якої можливе обговорення в Інтернеті, а також зустрічі викладача зі студентами «віч-на-віч». Ця форма набирає популярності та все більше застосовується в університетах. Передбачає «дистанційне представлення студентам певних правил, визначень та теорій під час занять за допомогою інтернету» [837, с. 156].

Зазначимо, що вибір форм навчання залежить від змісту професійної підготовки, зокрема це може бути робота в групах по 2–5 осіб або індивідуальна робота, особливо рекомендується під час виконання практичних завдань. Незамінимим є правильно організований та впроваджений процес навчання-учіння із відповідними дидактичними засобами, що надають студентам конкретні сенсорні стимули, «впливають на їх зір, слух та дотик і сприяють прямому та опосередкованому навчанню» [619, с. 54].

Зауважимо, що сучасні форми підготовки майбутніх учителів спрямовані на активне навчання та реалізуються за допомогою певних методів навчання. Власне методи навчання відповідають на головне питання: як вчити? Це означає: які види діяльності потрібно вибрати та заходи для досягнення запланованих результатів навчання. «Домінуючим компонентом кожного методу є специфічна система діяльності викладача та студентів, тобто характер і певна цінність методу залежить від діяльності викладача та відповідних методів учіння» [619, с. 51]. Методи навчання відіграють важливу роль у підготовці майбутніх учителів. Зауважимо, що методи навчання видозмінюються відповідно до поступу освіти, змінюється відповідно ролі суб'єктів навчання. Власне від вибору методів та змісту залежить продуктивність освітнього процесу.

Найбільший прогрес у розвитку методів навчання досягнуто у проблемному навчанні, інколи навіть наголошують на «проблемній стратегії навчання, в якій можна виокремити ряд методів, які пов'язані із цією стратегією» [801, с. 90]. Завдяки проблемним методам навчання спричиняються складні мисленнєві процеси (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, аналогія), майбутні учителі можуть відшліфувати інтелектуальні вміння, а також практичні під час виконання різних вправ та завдань.

До особливо ефективних методів проблемного навчання належать методи активізації пізнавальної діяльності, що сприяють розвитку мислення, готують студентів до самостійних дій, вимагають ініціативи та творчого пошуку. Методи активізації пізнавальної діяльності – це «методи навчання, що полягають у формуванні в того, хто навчається, активного ставлення до навчання, залученню до самостійної роботи» [837, с. 152]. Зокрема такі методи у процесі підготовки майбутніх учителів сприяють зацікавленості, дають можливість розвивати вміння, як загальні, так і професійні. Зауважимо, що реалізація активізуючих методи навчання вимагає ретельної підготовки викладача стосовно усіх етапів роботи зі студентами, підготовки відповідних матеріалів та навчальних посібників, зокрема щодо планування очікуваних результатів навчання. Проведення занять з

використанням даних методів навчання вимагає підготовки таких матеріалів, як: тексти, інструкції, приписи для виконання вправ.

Як зазначає Е. Вишневська [124] , вагомою у підготовці майбутніх учителів є проблемно-предметна концепція. Розв'язання проблем вимагає зв'язку теорії з практикою, поєднання різних форм роботи (групової, індивідуальної, колективної) за умови перетворення засвоюваної теорії на спосіб мислення та на педагогічну культуру. Наслідком такої практики є стирання меж між теорією і практикою. Серед практичних методів в освіті набув великого значення метод мікронавчання. Він полягає в тому, що процес навчання і виховання передбачає теоретично-практичну розробку конкретної частини уроку, проведення занять групою студентів із кількох осіб або безпосереднє проведення занять окремими студентами. Це в подальшому сприяє досягненню оптимального рівня якості професійної підготовки майбутніх учителів. Попри це, необхідно, щоби застосування таких методів навчання відбулося під керівництвом досвідчених викладачів.

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів використовують такі методи навчання: а) класичний проблемний метод – суть цього методу полягає в тому, що викладач керує процесом вирішення проблеми, яка раніше була окреслена у результаті створення проблемної ситуації. Найскладніше завдання, з яким, насамперед, має впоратися викладач у цьому методі, полягає у створенні проблемної ситуації [801]; б) кейс-метод, який також називають методом подій – передбачає інтерпретацію конкретних подій, реальних або розроблених для аналізу конкретної проблеми. Опис інциденту повинен містити проблему, яка представлена студентам для розгляду. Тоді викладач повинен дати додаткові пояснення та відповіді на запитання студентів щодо сумнівів, які зазначені в описі. Використання методу кейсів створює чудову можливість застосувати теоретичні знання на практиці, дає змогу формувати навички вирішення проблем, а також впливає на розвиток аналітичного мислення; в) ситуаційний метод – передбачає аналіз конкретного опису незвичної ситуації, а потім обговорення проблеми, що міститься в описі, та прийняття оптимального або конкретного рішення. В описі ситуації варто посилатися на декілька основних, тісно пов'язаних між собою подій. Зокрема, в

описі ситуації, на відміну від звіту про справу, повинна бути включена вся відповідна інформація, необхідна для вирішення завдання; г) метод симуляції – полягає у поданні за допомогою певних моделей, карт, макетів або програм комп'ютерного моделювання конкретного фрагменту реальності спрощеним способом, полегшуючи її спостереження. Він може бути використаний для ілюстрації ходу конкретних технологічних процесів, виконання різних експериментів, а також формування практичних навичок; д) проєктний метод або метод проєктів є найбільш рекомендованим методом у процесі професійної підготовки, оскільки уможливорює вивчення, оцінку й аналіз багатьох професійних проблем, а також забезпечує розвиток інтелектуальних, практичних навичок, особистісних та соціальних компетенцій, необхідні для майбутньої педагогічної діяльності.

Застосування методу проєктів дає можливість використовувати раніше набуті знання на практиці, ефективно використовувати час, планувати діяльність, приймати рішення, користуватися різними джерелами інформації та презентації завершених проєктів; е) метод керівного тексту, який часто використовується в практичному навчанні, коли студенти самостійно виконують завдання, використовуючи так звані висвітлення текстів, тобто «провідних питань та підготовлених форм» [807, с. 15].

Викладач готує матеріали, необхідні для виконання вправ, під час яких він допомагає студентам у вирішенні проблемних питань. Він також стежить за таким вибором шляху рішення, щоби завдання можна було виконати відповідно до окреслених умов [619, с. 52].

Методи якісної підготовки майбутніх учителів визначають її результати, які окреслені в категоріях [124]: а) знання; б) уміння; в) компетентності. Власне одним із основних факторів добору методів, поряд із цілями і завданнями, змістом, формами, є – студент, який характеризується специфічними рисами розвитку, а, передусім, високими інтелектуальними здібностями. Сучасна професійна підготовка вчителів має зосереджуватися на особистості студента, учіння повинно домінувати над навчанням, а студент має розглядатися як суб'єкт освітнього процесу.

Впливаючи на освітній процес, студент набуває життєвого досвіду. Саме тому, у процесі підготовки, як зауважує Е. Вишневська [124], доцільно застосовувати активні методи навчання із використанням досвіду студентів. До таких активних методів належать: дискусії і дебати, робота в групах, симуляція, рольові ігри, соціодрами, інсценізації, розв'язання проблем, «мозковий штурм», інтерв'ю, аналіз первинних документів, аналіз аргументів «за» і «проти», аналіз інциденту, прийняття рішень методом «дерева рішень», розвивальні ігри, індивідуальний і груповий проєкт. Так, метод дискусії полягає в колективному обговоренні конкретного питання з метою вивчення думок студентів на задану тему. Так, Й. Маркішевський (J. Marciszewski) [696] виділяє два способи ведення дискусій: стратегія запитань та стратегія тверджень.

Процес застосування методів навчання має враховувати, що студенти охоче засвоюють знання, які є необхідними для майбутньої професійної діяльності. Методи мають бути інтегрованими в теоретичному та практичному навчальному блоці. При складанні освітньої програми необхідно враховувати очікування та прагнення студентів. Навчання, орієнтоване на студентів, має базуватися на їхній внутрішній мотивації, спонукаючи їх на учіння та самовдосконалення. Для того, щоб студенти відчували себе співтворцями освітнього процесу, необхідно включати їх «у визначення цілей, узгодження та використання методів і дидактичних засобів навчання» [605, с. 184].

Методи побудови (творення), розробки і відкриття – це методи, орієнтовані безпосередньо на студента. Створення ситуації, що сприяє розвитку творчості студентів і їх діяльності, формує вміння креативного мислення та розв'язання проблем. Творення задовольняє потребу поваги та самореалізації. Метод творення дозволяє розвивати емоційну сферу особистості, дає можливість досліджувати почуття, розвивати в собі здатність визначати свої емоційні стани. Студенти в процесі творення самостійно набувають досвіду та навчаються створювати інформацію про себе, «формуючи цим навички самопрезентації, розвивають творче мислення» [124, с. 355].

Власне, стимулюванню студентів до творчого мислення сприяє [589]: «відкладене» оцінюванню, тобто утримання від негайної оцінки поданих ідей; створення умов для наполегливої роботи, що дозволяє перейти від перших, очевидних, часто наслідувальних ідей до незвичайних, дивовижних та креативних ідей; забезпечення достатньої кількості часу для генерування ідей та пошуку зрілих, а також творчих та ефективних способів вирішення проблем.

Метод мозкового штурму використовується для пошуку оригінальних, нестандартних рішень окресленого завдання, певних способів розв'язування конкретного завдання. Це метод групового пошуку вирішення проблемної ситуації, що вимагає творчого мислення всіх членів групи упродовж короткого часового проміжку часу. Зазвичай висуваються різні, часто оригінальні ідеї. Завдання викладача полягає у «чіткому представленні проблеми, яку мають розв'язати студенти» [846, с. 80]. У процесі застосування цього методу варто дотримуватися певної послідовності. Збір ідей, записаних кожною групою (ідеї можуть висуватися без обмежень). Аналіз ідей, які були запропоновані, далі група вибирає чи створює єдине рішення на підставі обраних реальних ідей, відкидаючи абсолютно неможливі. Метод вирізняється [783] активністю всіх студентів, розвиває комунікаційні навички, дає можливість проявити «себе», активізує пізнавальні процеси.

У підготовці майбутніх учителів, як зазначає Е. Вишневська [124], важливу роль відіграє метод інциденту, який включає аналіз конкретних подій, завдяки чому зрозумілими стають явища, подібні до аналізованих. Головною перевагою даного методу є прийняття рішень студентами на основі критичного аналізу даних. За умов методу інциденту майбутні вчителі мають можливість, як зазначає Е. Вишневська, розглянути і взяти участь в реальних, не «книжних» прикладах дій інших осіб і зробити для себе ґрунтовні висновки. Метод інциденту формує у студентів уміння критично мислити, аналізувати інформацію, презентувати власне бачення розв'язання проблеми, розвивати власну думку, навички роботи в команді. Цей метод складається з певних етапів: 1) діагностика ситуації (на основі поданого від викладача або самостійного пошуку детального опису конкретної події (проблеми)

студенти дають відповіді на ряд запитань; 2) пошук рішень – відповіді студентів на запитання щодо шляхів розв’язання проблеми, окреслення кращих рішень, вибір особистісного рішення; 3) передбачення наслідків – аналіз усіх пропозицій щодо вирішення проблемної ситуації. 4) обговорення рішень – представлення студентами результатів власного аналізу, аргументів та обмін думками та поглядами щодо окресленої проблеми; 5) перенесення висновків на ситуації реального життя – студенти відповідають на запитання щодо прикладів схожих ситуацій із власного життя, роблять висновки щодо використання схожих дій у майбутній професійній діяльності.

За умов використання методу інциденту майбутні вчителі розв’язують проблеми, які співвідносяться з реальністю, яка динамічно змінюється. Це вимагає від них мислити швидше і краще, навичок критичного аналізу та оцінки фактів, і водночас, вони «вчаться аби діяти раціонально» [730, с. 72].

Варто звернути увагу ще на один метод у підготовці майбутніх учителів, який надає якісного змісту навчанню, а саме метод портфоліо. Так, зокрема М. Шиманська (M. Szumańska) [804] упродовж декількох років практикує метод портфоліо у навчанні студентів – підготовці майбутніх учителів, який, як стверджує дослідниця, виростає з особистісної точки зору людського сприйняття і розуміється як інструмент відображення, дозволяє здійснити ретельне документування спостережень, і в той же час самоспостереження. Дослідниця розглядає портфоліо як метод рефлексивної та трансформативної підготовки вчителів, компоненти якого складають певну структуру. Кожен з цих компонентів містить елемент відображення в окремо розробленій системі, що дозволяє розвивати та вдосконалювати рефлексивні навички.

Окрім того, у кожного «портфеля студента» є своя специфіка. Незважаючи на основні посилення щодо змісту предмету, їх згадування як об’єкт рефлексії є унікальним, що виражається також у власній роботі студента (наприклад, поезії). Варто зауважити, що студенти, опрацьовуючи дидактичний зміст, зосереджують свої роздуми над цінностями, підтверджуючи тим самим важливість аксіологічного виміру підготовки вчителів. Основними компонентами, в яких студенти

розкривають досвід щодо особистості вчителя, є [804]: журнал рефлексії, частково структуроване якісне інтерв'ю та закінчення рефлексії. Журнал рефлексії має структуровану форму відображення в особистісному, педагогічному та професійному вимірах, у внутрішньо особистісному та міжособистісному просторі, що відповідає діючим вимогам освіти. Другий компонент – частково структуроване якісне інтерв'ю, що містить аналіз та інтерпретацію даних із відображенням.

Настільки різноманітними можуть бути очікувані результати підготовки та методи підготовки, які забезпечують їх досягнення, настільки ж різноманітними можуть і повинні бути методи верифікації результатів (ефектів) навчання, досягнутих студентами. Особливо важливим є не тільки перевірка знань, а й аналіз інших категорій ефектів навчання. «Методи перевірки вмінь і компетентностей мають ґрунтуватися на тих формах занять, які дозволяють студенту перевірити ці вміння і компетентності» [124, с. 310].

Зміни, які відбуваються в освіті, зокрема в підготовці майбутніх учителів, зумовлені стрімкими інноваційними процесами, розвитком технологій. Власне зміни в освіті вмотивовують потребу в модифікації концепції навчання педагогічних кадрів «у напрямі підготовки вчителів до інноваційних дій» [727, с. 15]. Професійна підготовка майбутніх учителів, яка спрямована на забезпечення якості нового вчителя, використовує спектр форм та методів сучасного навчання різних освітніх моделей (концепцій).

Цікавими для нашого наукового пошуку, постають виокремлені й обґрунтовані Т. Левовицьким (Т. Lewowicki) [681] концепції (моделі) підготовки вчителів (далі – МПВ), зокрема такі:

1. Загальноосвітня МПВ. Підготовка вчителів спрямована на забезпечення ґрунтовних загальних знань, широкої ерудиції та всебічного знання, що забезпечить успіх у професійній діяльності. Саме загальна освіта – це основний фактор успіху у професійній діяльності;

2. Персоналістична МПВ. Однією з найважливіших цілей професійної підготовки вчителя вважається формування особистості вчителя. Саме в процесі такої підготовки створюються можливості для розвитку зацікавлення, здібностей,

мотивації. Власне вчитель повинен стати індивідуальністю, а найголовніше, особистим прикладом у вихованні молоді.

3. Прагматична МПВ. Підготовка вчителя асоціюється з формуванням у нього методичних навичок, професійних умінь, необхідних для професійної діяльності.

4. МПВ «Спеціальної підготовки». У даній концепції вчитель розглядається як особа, яка є фахівцем у певній галузі. За умов такої підготовки найважливішим є навчання за певним напрямком з глибокими фаховими знаннями.

5. Прогресивна (проблемна) МПВ. Підготовка вчителів відбувається в умовах суспільної дійсності, що постійно змінюється, різних проблемних ситуацій та провокування до їхнього вирішення та розв'язання. У вчителя потрібно сформувати до вміння побачити та визначити проблему. Це має бути підготовка до самостійного вирішення і розв'язання проблем у майбутній професійній діяльності.

6. Різнобічна МПВ. Включає елементи всіх попередніх концепцій. Найбільш схожа на намагання створити ідеальну модель підготовки вчителів. Достатньо приваблива, але досить складна для реалізації.

7. МПВ «Саморозвиток та самоосвіта вчителя». Власне у цій концепції самі вчителі мають створювати власні моделі і шляхи навчання, проводити самостійні пошуки нових ідей та пропозицій щодо практики навчання.

8. МПВ «Перманентна освіта». Передбачається опанування нових концепцій і методів професійної діяльності в системі підвищення кваліфікації, курсів, інституцій.

9. МПВ «Критична діагностика». Передбачено підготовку до того, що вчитель самостійно повинен визначати прогалини у своїх знаннях та усувати їх, підбираючи зміст навчання та удосконалення.

Знання щодо такого широкого спектру концепцій дають змогу проводити свідомий вибір відповідної освітньої моделі для покращення професійної підготовки майбутніх вчителів, удосконалення та модернізації її змісту, форм, методів. Т. Левицький (T. Lewowicki) [682] зазначає, що загальні концепції у підготовці вчителів, лише незначною мірою враховуються під час формування емпіричних

моделей педагогічної освіти, які формувалися насамперед за традиційно виділеними змістовними блоками – загальнопідготовчими, фаховими та педагогічними.

Окрім того, для забезпечення якості підготовки вчителів науковцями виділено три головні концепції, як-от [810, с. 42]: особистісна / персоналістична (personality based teacher education); компетентнісна (competency based teacher education); ефективності / продуктивності (performance based teacher education).

Реалізація цих концепцій відбувається в університетах та вищих школах, які готують майбутніх учителів.

Концепцією персоналістичною (особистісною) передбачено, що вчитель повинен бути творчою, унікальною особистістю та «формувати учнів як творчих особистостей» [718, с. 132]. Ця концепція підготовки майбутніх учителів близька до гуманістичної.

Концепція компетентнісна підкреслює, насамперед, важливість знань, умінь та предметних навичок, що відповідають галузі підготовки. Вона схожа на концепцію функціональної спрямованості, суть якої полягає у тому, щоб «зробити науку присутньою» у майбутній практичній діяльності вчителя.

Концепція продуктивності базується на припущенні, що шкільні досягнення школяра є важливим критерієм оцінки роботи вчителя. Це впливає із психологічної теорії, що основний тип мотивації в поведінці людини виникає з прагнення до ефективності, досягнення (прагнення) успіху. Отже, вчитель повинен сприяти ефективному навчанню учнів. Підготовка майбутніх учителів за цією концепцією готує їх до інтенсивної та продуктивної роботи, яка виражається найкращими результатами в навчанні. Концепція продуктивності в підготовці майбутніх учителів певною мірою схожа на технологічну концепцію, зокрема це виявляється, як [679]: недооцінювання теоретичної освіти, відстороненість від аксіологічних проблем та досить керована підготовка вчителів.

Водночас на основі поєднання теорії з педагогічною практикою В. Оконь (В. Окоń) [722] виокремлює дві моделі підготовки вчителів, а саме: синхронну та діахронічну. В основі синхронної моделі лежить одночасна спеціально-педагогічна підготовка. У Польщі вона була популярна на вчительських студіях, зараз також

присутня у вищих педагогічних школах і університетах (де, однак, все більше переплітається з діахронічною моделлю). За діахронічної моделі спеціальна / фахова та педагогічна освіта не відбуваються одночасно (зазвичай педагогічна освіта відбувається після спеціальної освіти).

Слушною, на наш погляд, є думка В. Оконя [722], що ключовою ідеєю, яка може якісно впливати на створення нової системи підготовки вчителів, власне як і всієї системи освіти, є ідея багатосторонності (також відома як теорія багатосторонньої освіти). Власне впровадження цієї ідеї в процес підготовки вчителів повинен містити такі елементи [722]: 1) структуру освітнього процесу, яку майбутні вчителі повинні досконало зрозуміти, оцінюючи важливість усіх факторів, присутніх у навчальному процесі, зокрема: ролі вчителя та учня, навчальні програми, умови, в яких відбувається інтегрований освітній процес; 2) представлення в освітньому процесі трьох сторін особистості студента: інтелектуальну, емоційну та практичну, що випливає з ідеї багатосторонності, яка «пов'язана з наявністю в процесі підготовки вчителів, трьох сторін людської діяльності, включаючи пізнання світу та себе, переживання світу та накопичених у ньому цінностей та практичної діяльності, що перетворює світ»; 3) організація підготовки, в якій ідея багатосторонності полягає у гармонійному використанні різних форм роботи в освітньому процесі.

Зауважимо, що послідовне використання ідеї багатосторонності в підготовці майбутніх учителів пробуджує інтелектуальність, розвиває інноваційне мислення та творчість, сприяє підготовці до навчання впродовж усього життя.

Стрімкий розвиток технологій, безперервний процес змін у всіх сферах життєдіяльності, зумовлює інтеграційні підходи до моделювання оптимальної концепції підготовки та навчання вчителів, виокремлюючи із загалу три провідні концепції: дослідницько орієнтовану, практико-орієнтовану й особистісно орієнтовану. Всезагальний вплив інформаційного середовища, розширення його можливостей, зумовлюють нагальну потребу у дослідницько орієнтованій концепції підготовки майбутніх учителів, яка базується на теорії безперервного ускладнення професійних функцій та на залученні студентів до науково-дослідної роботи.

На переконання дослідників [364; 546; 701], уміння науково-дослідницької діяльності у майбутніх учителів формуються у процесі підготовки у закладах вищої освіти, а тому, загалом весь процес навчання повинен будуватися на дослідницькій діяльності. Власне навчання через дослідження особливо ефективне у підготовці майбутніх учителів, оскільки допомагає усвідомити цінність самого дослідження, поглибити вивчення та засвоєння навчального матеріалу, оволодіти науковими методами пізнання, формує у майбутніх учителів дослідницькі вміння, якості та навички, розвиває дослідницькі здібності, орієнтує на певні аспекти пошукової діяльності. Навчання майбутніх учителів, яке спрямоване на дослідження, спонукає їх до вибору оптимального дослідницького шляху, відбору комплексу методів, шляхів і підходів до розв'язання та вирішення окресленої наукової проблеми. Одержані знання дадуть змогу майбутньому вчителю самостійно проєктувати навчальне середовище, прогнозувати результати педагогічної діяльності, приймати обґрунтовані рішення, вдосконалювати професійні компетентності, проводити активний науковий пошук. Водночас сформовані дослідницькі якості майбутніх учителів у процесі професійної діяльності проявлятимуться в глибинних моделях поведінки за певних обставин у ході вирішення професійно-педагогічних проблем.

Безсумнівно, що якісна професійна підготовка майбутніх учителів обов'язково має бути практично зорієнтованою. Саме інтеграція теоретичних знань і практичних умінь дозволить повноцінно підготувати сучасного вчителя в умовах неперервної професійної освіти. Особистісно-діяльнісний підхід є основою організації педагогічної практики у процесі професійного становлення майбутнього вчителя. Педагогічна практика є формою професійного навчання у закладах вищої освіти, що базується на фахових знаннях, орієнтується на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів педагогічної діяльності, засвоєння засобів її організації. Результатом педагогічної практики є не лише отримання та поглиблення знань, засвоєння певних професійних умінь, але й формування особистості майбутніх учителів, зміна їх внутрішнього світу, психології поведінки, розроблення основ індивідуального стилю діяльності із яскраво вираженою рефлексією [232]. Педагогічна практика безпосередньо впливає на

свідомість, пізнавально-пошуковий інтерес, творчі здібності в роботі майбутнього вчителя, формує його особистісну професійну траєкторію.

Важливого значення на сучасному етапі професійної підготовки набуває особистісно орієнтована концепція підготовки вчителя, яка постійно доповнюється, еволюціонує й удосконалюється. Провідна ідея – орієнтація на особистісний розвиток педагога з опорою на діяльнісний та компетентісний підходи. Відбувається переорієнтація професійної підготовки вчителя зі змістового поля на гармонійний розвиток особистості вчителя. Безумовно, що фахові знання є важливими у процесі підготовки, проте володіння предметом викладання для сучасного вчителя – це лише один із багатьох способів розвитку учнів. Саме тому на сучасному етапі якісна професійна підготовка має бути спрямована не лише на розвиток фаховим умінь, знань, навичок, функцій та видів діяльності, але й комплексно формувати інтегративні риси професійних компетентностей майбутнього вчителя. Важливу роль у цьому відіграє компетентісний підхід, який уможливорює виокремлення кола професійно важливих, особистісно вартісних знань, умінь, навичок майбутнього вчителя. Компетентісний підхід є ключовим у формуванні цілісної моделі компетентностей вчителя-європейця.

На переконання Е. Вишневської [124], саме сформовані компетентності забезпечують ефективне самоуправління, професіоналізм та високу міжособистісну ефективність спілкування (особистісні, соціальні, управлінські та професійні). Високий рівень соціальних компетентностей, комунікативні здібності та професійні компетентності є важливими елементами та визначальними чинниками професійного успіху вчителя-професіонала на сучасному ринку праці. Водночас вагоме місце в умовах особистісно орієнтованої концепції належить діяльнісному підходу, який сприяє розвитку конструкторських умінь майбутнього вчителя для проектування та планування навчального процесу, навичок організації продуктивної навчальної діяльності. І як слушно зауважує А. Козубська (A. Kozubska) [657], всі аспекти сучасної професійної підготовки вчителів мають знайти відображення в процесі їхнього професійного розвитку та становлення як вчителя.

Професійна підготовка на засадах дослідницько орієнтованої, практикоорієнтованої й особистісно орієнтованої концепцій значно покращить якість підготовки, а також уможливить процес ефективного формування «бази знань вчителя» (теорія Л. Шульмана). На переконання Л. Шульмана [769], «база знань вчителя» повинна спиратись на чотири основних компоненти: 1) знання змісту дисциплін, які будуть викладати майбутні вчителі в загальноосвітніх закладах; 2) знання організації процесу навчання; 3) дослідження різних соціокультурних явищ, які мають вплив на педагогічну діяльність; 4) практичний досвід.

Доцільно наголосити на практиці, як важливій формі професійної підготовки майбутніх учителів. Досягнення відповідної якості професійної підготовки не можливе без змін в організації навчання і професійних практик. На переконання науковців [681; 314], у професійній підготовці на всіх рівнях необхідне широке застосування, так званих, пошукових методів, які активізують студентів, а також ефективна організація практик. Безумовно, що суттєвим компонентом професійної підготовки сучасного вчителя є педагогічні знання. Однак, посиляючись на думку польських учителів щодо їх підготовки до професійної діяльності в системі освіти, варто зауважити, що свої навчальні вміння вони оцінюють вище, ніж виховні. Вчителі відчують у своїй роботі відсутність підготовки до таких виховних дій, як [314]: вміння тримати на уроках дисципліну, робота з учнями, які порушують дисципліну, робота зі здібними учнями, організація різних виховних ситуацій, співпраця з батьками учнів і т. п.

Підготовка вчителів – це не лише оснащення їх запланованими ресурсами загальних, предметних, педагогічних, психологічних та методичних знань разом із конкретними навичками. Професійні знання мають забезпечити майбутніх учителів уміннями функціонувати в шкільній повсякденній діяльності. Варто зазначити, що, наприклад, загальнопедагогічні та психологічні знання набуваються інколи абсолютно в іншому контексті, аніж потрібно для ефективного їхнього застосування. Також контекст підготовки вчителів в університеті досить часто істотно відрізняється від контексту їхньої професійної діяльності. В університеті майбутні вчителі отримують значну частину професійних знань у словесній формі, і

цей факт не дискредитує ці знання, оскільки він має загальний і водночас універсальний – «часто стратегічний характер» [66, с. 122].

Однак, у школі вчителі діють у конкретних ситуаціях зі специфічними контекстами. «За цих умов вони будують не завжди повністю усвідомлювати свої знання, часто відзначатимуться суб'єктивністю» [702, с. 9]. «Недарма проводиться розмежування між індивідуальними інтуїтивними знаннями та «формальними» знаннями, здобутими під час навчання в університеті» [660, с. 64]. Саме різниця між такими знаннями підіймає багато проблем, які «потрібно розгледіти майбутнім вчителям на етапі планування загальних професійних знань, включаючи предметні, педагогічні та психолого-методичні знання» [702, с. 9].

Власне перетворити теоретичні знання на діяльнісний інструмент для майбутнього вчителя уможливить педагогічна практика. Можемо погодитися з думками науковців (Т. Lewowicki [680; 683], В. Szurowska [803]), які зазначали, що педагогічні практики – це слабе місце професійної підготовки майбутніх учителів, давно є важливою проблемою підготовки, шляхи ж їх реалізації, а також змістова та дидактична якість викликають занепокоєння як працівників університету, так і викладачів та студентів. Т. Левовицький (Т. Lewowicki) [680] вважає, що практична підготовка має бути низкою продуманих і добре підготовлених занять, а сучасні практики не такі, тому що не можуть бути безперервними; ретельно продуманими та спільно підготовленими працівниками університету та вчителями шкіл, базами практичної підготовки.

Педагогічна практика виконує різні функції в процесі підготовки майбутніх учителів, зокрема: пізнавальну, навчальну, дослідницьку, творчу, організаційну.

Пізнавальна функція полягає в розумінні студентом специфіки майбутньої вчительської професії та навчально-виховного середовища закладу освіти, набуття досвіду в галузі роботи вчителя-вихователя шляхом спостереження та самостійного проведення занять. Виховна функція полягає у формуванні під час практичних занять власних педагогічних інтересів, педагогічних звичок та формування відповідної взаємодії з учнями, їхніми батьками та колегами. Дослідницька функція

– це не що інше, як здатність студента перевірити свої вміння в застосуванні на практиці методів навчання та пізнання школяра й умов його життя.

Серед низки функцій педагогічної практики, які вона виконує в освітньому процесі, варто також відзначити організаційну функцію, що полягає у розвитку навичок студентів щодо педагогічній діяльності, пов'язаних із виконанням різних адміністративних завдань класного керівника, наприклад, ведення щоденника, журналів оцінювання тощо. Повна реалізація зазначених вище функцій педагогічної практики створює значні можливості для «предметної та методичної підготовки студентів до професійної праці» [700, с. 178].

Практика [700] постає як важлива форма навчання, оскільки це перший крок до майбутньої професії, що дає можливість майбутнім учителям випробувати себе в ролі педагога, вивчити основні види діяльності.

Зокрема, у концепції підготовки через практику Д. Фіш (D. Fish), також відомої як професійне мистецтво, комплексна діяльність учителя міститься між наукою та мистецтвом, тобто правилами, принципами, процесами, що повторюються, та плануванням, і спонтанністю, імпровізацією, осяжністю нових значень, поглядів і інтерпретацією. Дослідниця розрізняє «навчання за допомогою практики» та «навчання через практику» [598]. Так, принцип навчання за допомогою практики полягає в спостереженні за роботою інших, тому це не дуже ефективно у навчанні майбутніх учителів. Він заснований на наслідуванні та відтворенні чужих моделей поведінки, не піддаючи їх особистому роздумуванню, рефлексії. «Навчання через практику уможливорює саморефлексію, пов'язану з власними, практичними діями, а також дозволяє робити висновки з досвіду та вдосконалювати професійну компетентність» [777, с. 54].

На переконання Р. Паржецького (R. Parzęcki) [733], лише відкритість до різноманітності інтерпретацій, критичного, а не догматичного ставлення студентів створить основу для усвідомлення та вмілого використання теоретичних (наукових) знань на практиці. Теорія повинна використовуватися не стільки для розробки завдань, скільки для їх кращого розуміння, підвищення ефективності інтерпретації складної педагогічної реальності, відкриття нових перспектив пізнання, що дозволяє

аналізувати те, що є індивідуальним та змінним. Таке розуміння теорії дозволяє описати і діагностувати педагогічні процеси. Це дає змогу з'ясувати та зрозуміти дидактичні ситуації, які основою для правильного формулювання цілей та добору змісту, вирішення практичних проблем та прийняття правильних рішень.

У системі професійної підготовки вчителів Республіки Польща ще є багато проблемних місць, зокрема питання підготовки майбутніх учителів в повній мірі та обсязі до виконання реальних завдань, які перед ними постануть в процесі професійної діяльності. На думку експертів «надто багато закладів освіти проводять підготовку вчителів, досить різноманітними і не завжди надійними способами (...), як наслідок виникає надмірна кількість не добре освічених вчителів» [620, с. 404].

Саме тому необхідно планувати, організовувати та впроваджувати такий процес практичної підготовки майбутніх учителів, який забезпечив їх не лише теоретичними знаннями у галузі спеціалізації, а й навичками, вміннями, які пов'язані з практичним застосуванням як під час педагогічних практик, так і у подальшій професійно-педагогічній діяльності. Постає необхідність тіснішого зв'язку теорії навчання (форм, методів, технологій) з практикою, так щоб майбутній вчитель, починаючи роботу за професією, не був позбавлений можливості діагностувати і ретельно аналізувати навчальні проблеми, включаючи виховні, з якими він обов'язково стикатиметься під час праці [643]. Сучасні програми педагогічних практик мають враховуватимуть контекст роботи вчителів та потреби освітнього середовища, давати можливість студентам випробувати власні освітні ідеї в конкретних реальних ситуаціях. Професійна практика має бути ключовим елементом системи підготовки майбутніх учителів [124], тобто невід'ємною частиною освітнього процесу, який дозволяє поєднувати мислення пізнавального змісту теоретичного характеру з мисленням і змістом практичного характеру.

Отже, можемо констатувати, що практика, як форма організації навчання, є своєрідним показником якості професійної підготовки майбутніх учителів, яку слід розуміти як [843]: 1) активний та творчий контакт студента з конкретною педагогічною реальністю; 2) основу для побудови власної, індивідуальної, унікальної майстерні професійної діяльності майбутнього вчителя; 3) вельми

важливий момент керування самосвідомістю; 4) переконання того, що основа успішного функціонування у професії – інноваційне та дослідницьке ставлення вчителя до завдань і професійних функцій; 5) початок становлення вчителя. Саме в процесі практики у майбутнього вчителя з'являється стійкий професійний інтерес, формується ціннісне ставлення до педагогічної професії.

Таким чином, постійне вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення якості охоплює проблеми цілей підготовки, її змісту, форм, методів навчання й організації освітнього процесу. Зміни, що відбуваються в сучасних освітніх системах, тісно пов'язані з пошуком нових, ефективних форм та методів підготовки, які спрямовують продуктивну педагогічну взаємодію викладачів та студентів. Форми та методи навчання є важливими елементами внутрішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, утворюють єдине ціле якісного освітнього процесу закладів вищої освіти.

3.4. Особливості забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща

Якість освіти, якість професійної підготовки майбутніх фахівців стають головними завданнями та викликами для кожної національної освітньої системи на сучасному етапі розвитку суспільства. Головною постає проблема підготовки вчителя-європейця, компетентного фахівця, який «виконує в суспільстві одну з найблагородніших і соціально-впливових ролей і місій» [531, с. 553] – відповідає за формування молодого покоління, розкриває світ знань та веде своїх вихованців мінливими стежками реальності до утвердження та виконання своєї ролі в житті громади та держави.

Як слушно зауважує, Б. Чередрецька (B. Czeredrecka) [563], – європейський учитель повинен мати якісну вищу освіту, бути творчим і відкритим для нового знання, спроможним формувати ці вміння в учня, любити свою роботу, швидко й раціонально реагувати на прогресивний і творчий процес, постійно вдосконалювати власні професійні вміння, бути інтелектуально цікавою особистістю, глибоко знати

свій предмет, а також історію, політику та економіку, брати участь у суспільному житті, слугувати для своїх учнів зразком громадянина, мати обґрунтовані знання про можливості розвитку своїх учнів, демонструвати здібності організатора дидактичного процесу, постійно навчатися.

У контексті забезпечення якості підготовки майбутніх учителів доцільно виділити загальноєвропейські підходи, які є базовими для системи професійної освіти. Власне Європейською Комісією визначено наступні загальні принципи, на яких базується підготовка європейського вчителя [770]:

Принцип фаховості – вчителем може бути лише фахівець з вищою освітою. Підготовка вчителів – складне, різнопланове, багатоаспектне завдання. У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутні вчителі одержать ґрунтовні фахові знання; педагогічні знання; навички та компетентності, необхідні для навчання, управління та підтримки; розуміння соціально-культурних аспектів освіти. Кожен учитель повинен мати можливість продовжувати навчання для розвитку своїх педагогічних компетенцій та підвищення кваліфікації. Окрім того, в професійній підготовці вчителів, слід робити акцент на практичних навичках. Теоретична, наукова, практична підготовка має озброїти їх компетентностями та впевненістю у собі, що дозволить майбутнім учителям стати рефлексивними практиками, які вмітимуть управляти інформацією та знаннями.

Принцип безперервного професійного розвитку вчителів – цей розвиток триває впродовж усієї професійної діяльності та забезпечується системами вдосконалення, перепідготовки на національному, регіональному та місцевому рівнях. Окрім того, майбутні вчителі мають вміти розвивати та підтримувати самостійність та незалежність учнів у процесі навчання, а також прагнення навчатися впродовж усього життя. Майбутні вчителі повинні постійно вдосконалюватися, набуваючи нові знання та впроваджуючи інновації.

Принцип мобільності. Мобільність повинна бути центральним компонентом усіх освітніх програм навчання майбутніх учителів. Варто заохочувати студентів до навчання за європейськими програмами обміну для їхнього подальшого професійного розвитку. Мобільність має бути на усіх курсах та рівнях підготовки. Вчителі можуть

підвищувати свій професійний розвиток в будь-якій країні ЄС з упевненістю, що їм будуть забезпечені необхідні умови.

Принцип співпраці та партнерських стосунків з організаціями, базами практик для успішного входження в професію. Заклади вищої освіти, де проходить підготовка вчителів мають співпрацювати з школами, ліцеями та різними освітніми установами, де проходитимуть практику майбутні вчителі. Водночас вчителів потрібно заохочувати до участі в наукових дослідженнях. Окрім того, університети повинні прагнути до включення в навчальні плани підготовки вчителів новітні практичні досягнення. Підготовка вчителів має стати постійним предметом вивчення та дослідження.

Слушною, на наш погляд, є думка М. Селатицького (M. Sielatycki) [770], який акцентує увагу на трьох головних орієнтирах у підготовці майбутніх учителів, а саме: професійно-педагогічних знаннях, принципі прийняття іншого (тобто на вмінні працювати з різними людьми) та суспільній роботі.

Отже, майбутні вчителі мають вміти [770]:

- працювати з різними видами знань, новими технологіями та інформацією. У процесі професійної підготовки необхідно забезпечити майбутніх вчителів уміннями аналізувати знання, передавати їх, використовувати сучасні технології. Здобуті педагогічні навички повинні дати їм змогу створювати навчальні ситуації та керувати ними, зберігаючи при цьому свободу вибору способів передачі знань. Комп'ютерні навички, знання з інформаційних технологій дозволять ефективно організувати процес навчання й оптимізувати викладання. Практичні та теоретичні навички мають забезпечити вміння вчитися на власному досвіді і підбирати стратегії навчання для потреб учнів;

- ефективно працювати з іншими людьми, адже вчительська професія – це професія, яка спиратися на толерантність і розвиток потенціалу кожного учня. Вчителі мають знати проблеми, які пов'язані з розвитком дитини та демонструвати впевненість у спілкуванні з іншими людьми. Повинні вміти індивідуально працювати з кожною віковою категорією учнів, а також з проблемними учнями, підтримувати їх аби вони стали повноправними членами суспільства. Вони повинні

вміти разом зі своїми колегами організовувати спільні заняття для розвитку учнів та співпрацювати з іншими (досвідченими) вчителями для збагачення знаннями щодо навчання та викладання;

– працювати в суспільстві та для суспільства. Майбутні вчителі мають сприяти підготовці учнів, як важливих громадян ЄС та допомагати їм зрозуміти важливість безперервного навчання. Вони повинні мати можливість стимулювати мобільність та співробітництво в Європі для сприяння взаємній повазі та розумінні культур. Майбутні вчителі повинні розуміти баланс між повагою та усвідомленням різноманітності культур для пошуку спільних цінностей у соціальній згуртованості. Знання про те, як бути ефективними, допоможуть у професійній діяльності, а вміння працювати з місцевою громадою, партнерами, батьками та різними представницькими групами полегшить працю. Вони повинні розуміти та доносити до своїх вихованців вагоме значення хорошої освіти, яка дає багато можливостей для розвитку та працевлаштування. Також повинні внести свій внесок у систему забезпечення якості навчання (освіти).

Водночас З. Вятровський (Z. Wiatrowski) та Х. Блажейовський (H. Błażejowski) [834] окреслюють спектр локальних вмінь, які набуватимуться майбутніми вчителями у процесі професійної підготовки. Науковці відносять до основних педагогічних умінь: 1) уміння установлювати контакт з учнем, пізнавати його як особистість і члена колективу; 2) уміння організовувати та розв'язувати навчальні й виховні ситуації; 3) уміння розвивати пізнавальні здібності та мотивації учня; 4) уміння організовувати та проводити теоретичні навчальні заняття, а також, добирати відповідний зміст навчання, застосовувати активні методи; 5) уміння використовувати доступні засоби навчання, постійно аналізувати працю учнів та проводити оцінку результатів; 6) уміння узагальнювати досвід, використовувати зміст і перевіряти його на практиці; 7) уміння контактувати із середовищем в якому працює вчитель; 8) уміння створювати сприятливий клімат для праці; 9) уміння бути хорошим вчителем у кожній педагогічній ситуації, досвідченим провідником.

Базовим документом для означення якості професійної підготовки майбутніх учителів вважається «Загальні європейські принципи і підходи до компетентностей і

кваліфікацій вчителів» (2004), якими визначено, що педагогічна професія в Європі – це висококваліфікована професія, що передбачає наявність університетської чи еквівалентної їй вищої професійної освіти як умови допуску до педагогічної практичної діяльності; передбачає неперервне навчання, педагогічну мобільність, що є невід’ємною складовою професійної підготовки та розвитку і розглядається як один із чинників формування оптимального навчального середовища; є носієм європейського виміру, базується на відповідальному партнерстві індивідів та інституцій у рамках педагогічної освіти й діяльності (педагогічних працівників, шкіл – працедавців, органів управління освітою, асоціацій батьків) та потребує ефективної підтримки розвитку наукових досліджень структурами загальноєвропейського рівня [560].

Сучасний етап розвитку суспільства вирізняється розширенням виробництвом, інтенсивним впровадженням інформаційних технологій, які стають головним джерелом прогресу та економічного добробуту. Тому перед вищою освітою стоїть нагальне завдання підготувати фахівця, який здатний орієнтуватися в мережевих потоках, володіє інформацією та здатний створювати, продукувати нові знання. І як влучно зауважує М. Шиманська (M. Szymanska) [805], що «нові технології, змінюючи людину і світ, перетворюють учителя на творця – реалізатора освітніх змін. І тут мова йде, в першу чергу, про поглиблення учителями розуміння світу, який проникає до системи. Учитель-творець – це педагог, який відкриває шкільний світ тенденціям розвитку глобалізованої реальності» [805, с. 186–187].

Все це актуалізує проблему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, які будуть готовими до суспільних викликів, здатними працювати в змінних умовах, творчо підходити до професійної діяльності, постійно удосконалюватися та розвиватися, підносити на значно вищий рівень освіченість і культуру своїх вихованців. Безумовно, що здійснити підготовку таких вчителів надзвичайно складно, адже на перешкоді стають об’єктивні і суб’єктивні фактори, які зумовлені суспільними перетвореннями, науково-технічним розвитком, стереотипами та певним формалізмом існуючої системи професійної підготовки, вмотивованістю і ціннісними орієнтаціями майбутніх учителів.

У документі «Реформування системи освіти» [758] вказано на головні проблеми підготовки вчителів та шляхи їх розв'язання: підготовка вчителів спрямована на отримання теоретичних знань з певної дисципліни, а не на підготовку до виконання професійних завдань. Університети зазвичай навчають в межах однієї дисципліни. Власне тому, спільнота вчителів повинна реалізовувати дві стратегічні ідеї сучасної освіти: розуміння світу – керівництво собою і підготовка людей до участі в процесі продовження здобування освіти – навчання впродовж усього життя.

Так, Т. Валков'як (T. Walkowiak) [827] переконана, що в основі педагогічної освіти варто розуміти сім основних груп (типів) функцій і завдань для майбутніх учителів, таких як: викладання й організація процесу навчання дітей, молоді та дорослих, підготовка їх до реального життя через багатосторонню пізнавальну та практичну діяльність; виховання, що впливає на становлення дітей, їх підтримка у розвитку особистості; опіка молоді, діагностика, соціалізація та ресоціалізація; надання допомоги учням у формуванні та реалізації своїх життєвих і освітніх планів та програм; співпраця з сім'єю та локальними осередками, розвиток діалогу на предмет дитини, її прав та обов'язків, а також щодо ролі школи, університету та сім'ї у вихованні; перевірка та оцінка досягнень учнів у школі, аналіз недоліків та співпраця з усіма освітніми установами у їх подоланні; інноваційна та дослідницька діяльність, спрямована на ефективну організацію та роботу з учнями, удосконалення методів і засобів дидактичної та виховної роботи та критеріїв оцінювання.

Освіта є важливою соціальною, економічною та політичною інвестицією. Зокрема якісна освіта та компетентності майбутніх фахівців стають найважливішою цінністю сучасної інформаційної цивілізації та суспільства знань. «Компетентнісний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів тісно пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним (праксеологічним) підходами, оскільки має безпосереднє відношення до особистості студента й може бути реалізованим і перевіраним лише в процесі майбутньої професійної діяльності» [54, с. 65].

Важливим дефініційним поняттям компетентнісного підходу є термін «компетенція», який виражається «як сукупність взаємозв'язаних якостей особистості у межах певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної

продуктивної діяльності; сукупність знань, навичок та умінь, які формуються у процесі вивчення дисципліни, а також здатність виконувати ту чи іншу діяльність на основі набутих знань, умінь і навичок...» [178, с. 11], а також «компетентність», який трактується як «інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, становлення, поведінкові реакції» [220, с. 93].

Н. Яциніна [524] визначає поняття «компетентність» і «компетенція» наступним чином, зокрема, компетентність – це інтегральна характеристика особистості, що визначає її здатність вирішувати проблеми й типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та засвоєної системи цінностей; компетентність складається з різних компонентів – компетенцій, які визначають засновані на знаннях, уміннях і досвіді, набутих завдяки навчанню, готовність та здатність особистості до успішної діяльності.

Зауважимо, що польські вчені поняття «компетенція» та «компетентність» тлумачать різними способами. Компетенція (лат. *competentia*) – відповідальність, відповідність, дозвіл на вчинок; в педагогіці як особистісна здатність самореалізація; компетентність – основна умова виховання; як здатність до конкретних завдань; компетентність вважається результатом процесу навчання. «Кваліфікація є складовою, дуже важливою, але вузкою категорією, ніж компетентність» [721, с. 176]. Зокрема, «професійні компетентності – це здатність здійснювати професійну діяльність у спосіб, відповідний стандартам, необхідним для даного професійного завдання. Це поняття також включає здатність застосовувати навички та знання в нових, нестандартних ситуаціях у межах професійної діяльності та поза межами основної діяльності. Саме тому оволодіння та розвиток відповідних навичок, знань, власного ставлення і досвіду є метою для успішного виконання професійних функцій» [611, с. 42].

Водночас, Ф. Мастерпасква (F. Masterpasqua) [699] визначає компетенцію як адаптивну, порівняльну та емоційну поведінку, а також, як соціальні атрибути поведінки, доповнені певними переконаннями та очікуваннями людини щодо її

доступу до цих атрибутів, або можливості їх використання в житті. У цьому розумінні, компетенція – це здатність до чогось, щось робити, залежно від знань, умінь та навичок, а також переконання в можливості використовувати цю здатність. Х. Квятковська (H. Kwiatkowska) [668] під компетенцією розуміє здатність та готовність суб'єкта до виконання завдань на визначеному рівні. Компетентність виникає внаслідок інтеграції знань, значної кількості невеликих умінь і навичок. Під поняттям компетенції [666] вчителя також розуміється і кваліфікація, тобто набуті знання та вміння, а також раціональне ставлення та відповідальність у виконанні обов'язків і здійсненні своїх прав, а також здатність та готовність виконувати конкретні дидактичні-виховні завдання, вміння вирішувати проблеми, а також бездоганна особиста культура. Зокрема, професійна кваліфікація становить «обсяг та якість професійної підготовки. На професійну кваліфікацію впливають такі чинники: рівень загальної освіти, професійні знання, навички організації та вдосконалення роботи, таланти та професійні інтереси. Крім того, на якість професійної кваліфікації впливає соціально-моральна кваліфікація, а також фізичні властивості та здоров'я» [668, с. 201].

На переконання науковців, «компетенції – це уміння, знання, навички та ставлення вчителів, необхідні для ефективного виконання завдань, що впливають з конкретної освітньої концепції» [611, с. 43]. Як зазначає К. Денек (K. Denek), під час навчання в університеті у студентів формуються «ключові компетенції та навички, які слугують підготовкою для їхнього професійного розвитку» [581, с. 8]. Зокрема, видатний педевтолог, опрацювавши стандарти професійних компетенцій, виокремив низку тих, які сприятимуть успішній професійній діяльності майбутнього вчителя [571]: праксеологічні, які сприятимуть ефективності вчителя у плануванні, організації, контролі та оцінюванні навчально-виховних процесів; комунікаційні, що стосуються ефективності мовленнєвої поведінки в освітніх ситуаціях, знання міжособистісного спілкування, діалогічного мислення, використання різних дискурсивних методів і технік; креативні, що характеризуються нестандартним та інноваційними діями, які розвивають інтереси та творчу діяльність учнів, а також проблемне/критичне мислення та створення системи знань з начального предмету;

моральні, тобто здатність поглиблювати моральну рефлексію; співробітництва, що стосується ефективної просоціальної поведінки та продуктивної інтеграційної діяльності вчителя; інформаційно-медіальні, що пов'язані з ефективним, правильним і вмілим використанням сучасних інформаційних джерел у навчальному процесі, а також у різних ситуаціях повсякденного життя.

Водночас Ч. Банах (Cz. Banach) [527] наголошує на ключових компетенціях, які мають бути сформованими у процесі професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості: 1) інтерпретаційно-комунікативні, що виражають здатність розуміти та визначати освітні ситуації й ефективність вербальної та невербальної поведінки; 2) креативні, що виражаються в інноваційності, нестандартності та розвитку ефективної діяльності вчителя; 3) співпраці, визначаються ефективною просоціальною поведінкою, інтеграцією учнівських колективів; 4) праксеологічно-прагматичні, що виражаються в ефективності вчителя у плануванні, організації, реалізації та оцінці навчальних процесів; 5) інформаційно-медіальні, що виражаються у можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій для вдосконалення навчально-виховного процесу; 6) моральні, що проявляються у здатності до моральної рефлексії в оцінці етичних актів і діяльності для підтримки морального розвитку учнів.

Отже, можемо констатувати, що науковці виокремлюють схожі компетентності, які набувають у процесі професійної підготовки майбутні вчителі. Зауважимо, що професійні компетентності майбутніх учителів тісно пов'язані з філософією виховання, зростаючим обсягом знань, інформаційних ресурсів, а також цілями освіти. Це, насамперед, оволодіння та розвиток відповідних навичок, знань та здобування досвіду для ефективного виконання різноманітних професійних функцій та завдань, що впливають з конкретної концепції та програми розвитку освіти, і здійснюються на освітньому рівні згідно професійних стандартів.

Польські науковці зокрема, акцентують увагу на трьох групах професійних компетентностей майбутніх учителів [827]: фахові компетентності – знання та навички у галузі викладання предмету (доцільно постійно вдосконалювати, а також навчатися новому); дидактичні компетентності – педагогічні знання та навички,

отримані під час вивчення педагогічних дисциплін на різних курсах навчання; психологічні компетентності – здатність надихати, мотивувати учнів до навчання, інтегрувати їх у колектив класу, а також управлінські навички.

Вважаємо за доцільне наголосити на аспекті, який впливає на якість професійної підготовки, а саме, на здатності майбутнього вчителя до професійної діяльності. Зокрема, як переконані науковці, ця здатність має вплив формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Адже, як стверджує Л. Бандура (L. Bandura) [536], педагогічний талант є видатною здатністю в процесі підготовки, як практичному, так і освітньому аспекті, завдяки чому майбутньому вчителю відносно легко досягти найвищих висот. Б. Наврочинський (B. Nawroczyński) [711] визначає талант до педагогічної професії, як хронічну диспозицію до ефективного та дієвого впровадження дидактичної та освітньої діяльності. Окрім того, диспозиція – є нерівномірна, бо складається з: 1) умов тілесних і психофізичних; 2) диспозицій емоційних; мануальних, інтелектуальних, технічних; соціальних, а також організаційних і адміністративних. Як зауважує науковець, компоненти цієї диспозиції присутні у певних учителів у різній інтенсивності, що призводить до розмаїтих видів педагогічних талантів. Також наголошує на здатності вчителя ділитися «частинкою душі» з учнями. Окрім того, «хороші особистості доступніші для дітей і молоді, ніж матеріальні блага. Любляча та культурна мати найкраще впроваджує у світ культури малих дітей дошкільного віку, а молодь у школі – талановитий вчитель» [711, с. 822].

Проблема формування компетентностей майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки може розглядатися в категоріях місця, часу і простору, а також відносно цілей і потреб освітньої програми даного предмета на певному етапі навчання. Слушним, на наш погляд, є припущення Т. Валковяк (T. Walkowiak) [827] про те, що якість набутих компетентностей для викладання даного предмета залежить: а) в яких університетах (зокрема, де і ким) вони були сформовані; б) за яких локально-просторових умов і за допомогою яких дидактичних засобів відбувався процес підготовки в університеті та самоосвіта; в) скільки часу було відведено на педагогічну підготовку; г) змісту програм на основі яких проводилася

методична та предметно-орієнтована підготовка; д) як здійснювався вибір стратегій і методів навчання з метою стимулювання предметно-методичних навичок у підготовці майбутніх учителів; е) як розроблено навчальний план та окреслено цілі навчання; ж) як чином була об'єднана теорія навчання даного предмета з практикою; з) як було проведено активне вивчення багатьох видів діяльності вчителя та учня з використанням усіх актуальних і функціональних засобів та дидактичних матеріалів, а саме від пізнання всієї педагогічної майстерності вчителя.

Можемо погодитися з думкою К. Дурай-Новакової (K. Duraj-Nowakowa) [587], що головною метою системи підготовки майбутніх учителів є розвиток професійної готовності студентів до педагогічної діяльності. На переконання дослідниці професійна готовність до педагогічної діяльності – це сформований (активний-причинний) стан особистості, в ході якого проходить забезпечення швидкої адаптації та ефективної мобілізації, актуалізації, застосування в процесі праці раніше отриманих знань, умінь, навичок і педагогічного досвіду, а також інтегрованих, професійно значущих рис особистості. Це попередня і фундаментальна умова ефективного виконання операцій, діяльності та професійних завдань. Створюється в результаті тривалого, динамічного процесу підготовки майбутніх учителів до професії.

Професійна підготовка вирізнятиметься якістю, якщо у її процесі будуть формуватися такі риси майбутнього вчителя, як творче ставлення до майбутньої професійної діяльності, винахідництво, відданість, відповідальність, відкритість, бажання поділитися своїми знаннями та досвідом з іншими. Саме ці риси є основою творчості майбутнього вчителя. Адже, як слушно зауважує науковець В. Оконь (W. Okoń) [110], творчий вчитель – це той, хто вирішує якусь педагогічну проблему, виробляє (продукує) не лише одну ідею її розв'язання, вибирає рішення, яке у світлі наукової теорії та власного досвіду вважається найбільш раціональним. Однак, це рішення має творчий характер, коли воно є інноваційним, а також містить у собі певні ознаки оригінальності. Зауважимо, що оволодіння майбутніми вчителями усіма цими рисами вимагає певної «підготовки творчості» за умов якісної професійної підготовки.

Важливою для нашого педагогічного пошуку є думка В. Оконя (W. Okońia) щодо головних проблем у процесі підготовки майбутніх учителів, а саме [722]: 1) наявність і характер педагогічних дисциплін під час навчання; 2) ступінь самостійності студентів в оволодінні педагогічними знаннями та навичками, а також методами дослідження; 3) підготовка до продовження навчання під час підготовки і після її завершення.

Саме тому система професійної підготовки майбутніх учителів має характеризуватися широким освітнім профілем, відкритістю й інноваціями, гнучкістю та гуманізацією, перспективністю та безперервністю, гармонійною підготовкою до виконання всіх учительських функцій, знанням технічних засобів соціальної комунікації, опануванням іноземними мовами та підтвердженням раціональності взаємозв'язку між спрямованою, загальнопедагогічною та методично-прикладною підготовкою.

Зокрема, якість професійної підготовки буде визначатися уміннями майбутніх учителів щодо ефективного виховання і навчання учнів, впливові на їх усвідомлення та діяльність. Саме розуміння та знання проблем сьогодення, вміння дивитися в майбутнє, прийняття принципу єдності знань і досвіду забезпечить майбутнім учителям продуктивний практичний і життєвий успіх професійної діяльності.

Важливо у процесі підготовки вчителів реагувати на виклики та вимоги сьогодення. Адже, відбуваються певні зміни в функціях вчителів, про які свідчать такі тенденції та очікування: 1) індивідуалізація і персоніфікація; 2) перехід від ставлення наукової визначеності до пошуку і створення знань; 3) заміна домінуючим ставленням до учнів, ставленням емпатії, діалогу, переговорів, відкриття до соціальних і освітніх змін, а також потреб суб'єктів навчання.

Погоджуємося з думкою Б. Квятковської-Коваль (B. Kwiatkowska-Kowal) [670], яка стверджує, що в кожній концепції навчання / підготовки вчителів можна знайти вартісний елемент (ідеї) або багато елементів, які необхідно перенести до нової моделі підготовки майбутніх учителів. Ця нова модель повинна містити такі головні ідеї від: загальної концепції педагогічної освіти – окреслення багатофункціональності педагогічної професії та її соціальної місії, яка базується на

грунтовній загальній освіті; концепції академічної спеціалізації – відображення теоретичної педагогічної підготовки (тобто не окремі знання про психологію, педагогіку, а психолого-педагогічні знання); концепції «ефективного фахівця» – необхідність ефективної підготовки майбутнього вчителя; концепції гуманістичної освіти – ініціювання пізнавальної діяльності студентів, виявлення власної діяльності; концепції функціональної спрямованості – необхідність надмірності в кваліфікації вчителя, про діяльнісну форму професійної підготовки; концепції широкопрофільної підготовки вчителів – інтеграція міждисциплінарного змісту, комплексність (поєднання загальної підготовки з методично-науковою та педагогічною); інноваційної моделі (пов'язаної з концепцією допрофесійної підготовки) – методи і форми роботи у підготовці майбутніх учителів, що дають можливість активно, самостійно й індивідуально, особистісно зорієнтовано набувати широкі знання та навички; гуманістично-категоріальної моделі (належить до традиції гуманітарних наук) – експонування сенсу діалогу та розуміння як категорії педагогічної.

Так, Й. Мрхак (J. Mrhac) [706] вважає, що система підготовки вчителів повинна бути поділена на чотири етапи та бути тривалішою в контексті забезпечення якості. Пропедевтичний етап – це етап підготовки до вчительських студій (вибору вчительської професії). Має розпочатися та проходити, починаючи з початкових шкіл, де буде створюватися правильне ставлення до цієї професії, а потім у середніх школах, де цей етап мав би високе мотивуюче значення. Другий етап полягає у прийнятті (та відборі) кандидатів у заклади вищої освіти. Однак найскладнішим є третій етап, який варто розглядати як процес підготовки в університеті. Власне на цьому етапі акцентується на якості професійної підготовки. Важливе значення в підготовці вчителя має четвертий етап – це також початкова педагогічна практика.

Важливо наголосити на особливості аксіологічної складової професійної підготовки майбутніх учителів. Адже професія вчителя є не лише унікальною, але й виключно гуманною. Реалізація аксіологічного підходу у процесі підготовки майбутніх учителів набуває особливої актуальності у час бурхливих змін ціннісних орієнтацій суспільства. У процесі професійної підготовки, основою якої є

аксіологічна складова, плекаються ціннісні пріоритети майбутнього вчителя, моделюється ціннісна система, розвивається його аксіосфера.

Аксіологічний (ціннісний) підхід у системі професійної підготовки є одним із пріоритетних напрямків і належить до проблем світоглядного характеру. Посилення інтересу науковців до аксіологічної тематики зумовлено рядом суперечностей: 1) девальвація традиційних суспільних цінностей, ціннісних настанов, у зв'язку з новими суспільними перетвореннями. «Людина захворіла яскраво вираженою дезорієнтацією, не знаючи більше, за якими законами жити» [331, с. 35]; 2) віддалення освіти від потреб та запитів суспільства, недостатність освітніх форм для поширення сучасного знання у нерозривному поєднанні з загальнолюдськими цінностями; 3) сучасні трансформації формують нову ціннісну свідомість та поведінку, що детермінує необхідність аксіологічного підходу в освіті для формування людини XXI століття.

В умовах динамічного розвитку суспільства та зміні ціннісних орієнтацій, особливо необхідними та важливими стають «роздуми щодо модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя» [787, с. 23], оскільки змінюються вимоги до вчителя, так як і погляди про досконалого вчителя, які не можуть бути стабільними, а тому сучасна модель підготовки має відповідати актуальним потребам сьогодення.

Власне за аксіологічну складову професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя відповідає педагогічна аксіологія. Дослідники [736] стверджують, що педагогічна аксіологія – це розділ загальної педагогіки, що займається цінностями в соціалізації та вихованні людини, забезпечує теоретичні передумови педагогічної взаємодії, формулювання змісту освіти і програм виховання. Розвиваючи основні положення аксіологічного підходу в системі освіти, як базової засади гуманізму, польські науковці (Cz. Banach, K. Chałas, W. Drózka, K. Olbrycht, J. Szempruch), відзначають його визначальну роль у формуванні та становленні особистості майбутнього вчителя. Важливе місце у процесі формування професійних компетентностей майбутнього вчителя відіграють не лише здібності, навички та вміння, а й мотивація, педагогічні установки, інтерес, потреби, що

безпосередньо розвиваються та формуються під впливом ціннісно-мотиваційної сфери особистості. Отже, процес формування ключових компетенцій майбутнього вчителя неможливо уявити без звернення до природи цінностей, механізмів і технологій перетворення суспільних цінностей в особистісні.

Саме цінності визначають змістову основу професійної підготовки, де освітній процес [585] – це не лише трансформація системи знань, а привласнення майбутнім учителем визначеної системи цінностей, що становить і визначає зміст його особистих переконань, педагогічного бачення, форму дидактичних та виховних ситуацій. Найважливішими цілями навчання у процесі професійної підготовки є [857]: 1) формування конкретного світу цінностей і відносин (саме вони визначають якість життя, напрями прагнень, сенс людського буття, створення умов для розвитку особистості); 2) формування навичок (ефективність); 3) оволодіння знаннями.

Водночас на переконання Cz. Vanacha [530], провідною ідеєю у реформуванні процесу підготовки вчителя має стати орієнтація на такі головні елементи: а) цінності при одночасному формуванні особистості та становлення вчителя; б) формування необхідних навичок та ключових компетентностей, необхідних для виконання педагогічних функцій; в) вибір змісту, форм, методів, засобів навчання і виховання.

Вище означені положення підкреслюють необхідність аксіологічної складової процесу якісної підготовки майбутнього вчителя, щоб вона стала основою критично-творчої освіти, відповідала запитам сучасної школи: «Це означає збереження пріоритету формування відносин і світу цінностей проти навичок і знань, навчання умінню мислити та оперувати знанням, гуманізація освітнього процесу і гармонійної підготовки до всіх функцій і завдань соціального та індивідуального, а також безперервного навчання» [794, с. 274]. Педагогу недостатньо підготовленому до професійної діяльності, орієнтованій на конкретні цінності, складно навчати учнів самоповазі на основі чітких аксіологічних критеріїв. Власне «суть освітнього процесу має бути чимось більшим, ніж соціалізація, сприяння адаптації учня до існуючих умов» [724, с. 16]. Вчитель має «виконувати функцію викривача складної реальності, діяти в ім'я істинного знання, вміти робити

реальний вибір, і в той же час показувати учням безліч варіантів та сценаріїв дій» [794, с. 259]. Окрім того, у педагогічній освіті питання цінностей стає все більш важливим. Адже «створює та забезпечує надійне інтелектуальне навчання, готує вчителів до професійного досвіду, співпраці і рефлексії» [794, с. 273].

На переконання Й. Косткевич (J. Kostkiewicz) [653], педагогічна освіта здійснюється у трьох вимірах: 1) за допомогою програм підготовки, педагогічних концепцій; 2) орієнтацій, яким віддають перевагу викладачі; 3) через досвід студента як учасника освітнього процесу. На основі цього представлення, Г. Годава (G. Godawa) зазначає, що в освітньому процесі закладів освіти цінності можуть прослідковуватися в таких образах [604]:

1. Джерело цілей навчання. Освітні цілі мають ґрунтуватися на цінностях. Навчання, основу якого становлять особистісні цінності, створює міцну гуманістичну перспективу, яка може претендувати на назву особистісної (персоналістичної). Зокрема, у світлі цього Г. Годава (G. Godawa) і Б. Мучацька (B. Muchaska) [604] зауважують, що вчитель «повинен мати» (кар'єрне просування, повний робочий день, можливі додаткові послуги) та «бути» (педагогом, професіоналом). Персоналістичний погляд на педагогічну освіту вимагає врахування примату «бути» над «мати». Бути людиною, правильно використовуючи свій особистий потенціал, є важливою метою професійної підготовки. Водночас Й. Пултужицький (J. Pólturzycki) стверджує, що «кожна цілеспрямована й організована діяльність, а таким є навчання (підготовка), має починатися з представлення та прийняття головного припущення – мети діяльності» [745, с. 46]. Мета є конкретним завданням до виконання, але також і «загальним напрямом діяльності, кліматом, в якому ця діяльність відбувається». Власне, напрям і клімат визнають цінності «вважається важливим і базовим для виконання завданням». Цінності належать до тривалого доробку досягнень культури та освіти, а також є «основою для гідного життя, потреб особистості й організованого для цього навчання». І далі, як зауважує науковець, «з прийнятих, визнаних цінностей і потреб постають цілі навчання, зокрема й цілі підготовки» [745, с. 47]. З огляду на це, цілі підготовки майбутнього вчителя з прагматичних позицій повинні трансформуватися

на особистісно-гуманістичні з урахуванням гуманістичної парадигми освіти. Усвідомлення пріоритету розвитку внутрішнього світу особистості майбутнього фахівця проти формування власне виконавських елементів педагогічної діяльності потребує аксіологічної складової у системі підготовки сучасного вчителя.

2. Освітня ідеологія. «Ідеологія, яка не містить в собі цінностей, становить загрозу для процесу підготовки вчителів» [604, с. 169]. Вплив нинішньої ідеології в громаді чи в державі сильно впливає на цілі підготовки майбутнього вчителя. Ідеологія дуже часто маніпулює способом передачі цінностей. Окрім того, «прийняття (інтерналізація) системи цінностей, що здійснюється ідеологією, зазвичай призводить до урізаного профілю освіти, надаючи йому односторонню функцію» [653, с. 81]. Природа цінностей не відповідає універсальному характеру за будь-якої форми скорочення або маніпулювання їх значенням.

Варто зауважити, що популярна сьогодні відмова / відсторонення від «авторитету цінностей» становить, на переконання К. Халас (K. Chałas) найбільшу проблему в процесі виховання: «Людина, яка відкидає «авторитет цінностей», перестає бути «великою» людиною, і, перш за все, зводить нанівець свою цінність» [555, с. 98]. Це, загалом, впливає на стан суспільства, яке не здатне відповідати вимогам, що пред'являються до освітніх закладів і брати участь у вихованні молодого покоління. У цій ситуації можна сказати, що «освіта, відірвана від особистого виміру, залишається технікою» [698, с. 290], а отже не виконує своєї місії. Водночас, визнання цінностей як джерела освітніх цілей, значно розширює їхню перспективу в освітньому процесі.

3. Культурний пласт виховання. Коли цінності утворюють духовний пласт процесу підготовки, досвід реальності заснований на істині, а «тому виховання до правди і в істині є одним з основних завдань освіти і наук, які пов'язані з нею. Сама істина є метою і сутністю пізнання. Не дивно, що вона є в центрі теорії та практики освіти» [582, с. 29]. Це припущення виражається внеском в культуру нації, повазі до власної гідності та гідності інших.

4. Індивідуальні блага. Індивідуальні блага засновані на філософській і психологічній суб'єктивності, яка підкреслює відносність усього. «У сучасній

філософії цей відносний погляд на цінності справедливо виправданий; до того ж, цінності можуть бути відносними, мати відносний зміст або природу, тому що вони завжди пов'язані з чиеюсь свідомістю і досвідом певної людини» [622, с. 60]. Суб'єктивний погляд на цінності спрямовує навчальний процес на індивідуальний досвід студента, якому, зазвичай, «важко визначити свою аксіологічну орієнтацію» [653, с. 76].

Ціннісне самовизначення майбутнього вчителя, як результат спрямованості особливої стадії аксіологізації, можемо вважати центральним періодом, який забезпечує його орієнтацію в світі цінностей педагогічної професії, в минулому, сьогоденні й недалекому майбутньому. За умов аксіологічного підходу всі учасники освітнього процесу визнаються активними ціннісно-мотивованим суб'єктами діяльності, розглядається як суб'єкти пізнання, спілкування, творчості. Саме тому, аксіологічний підхід у процесі професійної підготовки сприяє вищому прояву освіченості та педагогічної культури педагога, його професійної компетентності. Власне аксіологічна складова у професійній підготовці майбутнього вчителя спрямована на формування системи загальнолюдських і професійних цінностей, які визначають ставлення до світу, до професійної діяльності, до самого себе, як людини та професіонала.

Окрім того, у процесі підготовки майбутніх учителів варто подбати про навчання навичкам правильної самоосвіти, розвитку мотивації до професійної діяльності та пізнавальних інтересів, розвитку навичок самостійного, критичного мислення, відкритості розуму, гнучкого ставлення до засвоєного змісту.

Якість освіти учнів безпосередньо залежить від вчителя, який втілює як освітні, так і виховні цілі. Це ставить високі вимоги до професійної підготовки вчителів на шляху забезпечення якості. Адже, професія вчителя вимагає знань не лише з предмету, який він буде викладати, але й міцної психолого-педагогічної, соціологічної та філософської підготовки, навичок і вмінь, а також належних особистісних характеристик, які дозволять виконувати всі дидактичні, навчальні та соціальні функції у широкому сенсі, що обумовлені професією, що є доповненням до знань з предмета, який вклатиметься.

Так, зокрема, Р. Пахочінський (R. Pachosiński) [730] вважає, що модель освіти, за якої вищі школи задовольнятимуть суспільні потреби у контексті якісної підготовки фахівців, передбачає: 1) необхідні зміни у адмініструванні (децентралізація та ширша автономія); 2) сучасні методи, форми навчання; 3) кращі стратегії оцінювання ефективності роботи у контексті підвищення якості освітніх стандартів; 4) оптимальний вибір змісту освітньої програми.

Отже, у процесі професійної підготовки важливо врахувати той аспект, що школа XXI століття вимагатиме від учителів безперервного удосконалення, підвищення кваліфікації та набуття багатьох нових компетентностей. Саме тому, майбутні вчителі мають бути готові взяти відповідальність за постійне поглиблення професійних знань «шляхом рефлексії, наукових досліджень та систематичного залучення до постійного професійного розвитку протягом усієї кар'єри» [766, с. 70]. Окрім того, варто врахувати, що зміст підготовки вчителів визначається сучасними вимогами суспільства. Адже сьогодні вчителі повинні виконувати ряд функцій [574]: керівника, спостерігача, вихователя, діагноста, радника, організатора, ведучого, помічника, модератора, керівника, мотиватора, рецензента. Однак, щоб вчителі мали змогу виконувати ці функції, вони повинні оволодіти великою кількістю знань та навичок у процесі підготовки, а також виробити ставлення до відкритості, інновацій у професійній діяльності.

Таким чином, якість професійної підготовки майбутніх учителів є нагальною проблемою упродовж останніх років і зумовлена інтеграцією польської системи освіти в європейський та світовий освітній простір. Перед вищою школою постає головне завдання – підготувати європейського вчителя, готового до постійного професійного розвитку, до праці та життєдіяльності в об'єднаній Європі.

Висновки до третього розділу

У розділі розглянуто систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща. Аналіз нормативно-правових засад освітньої політики Республіки Польща засвідчує, що головними актами щодо впровадження та забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів є: Закон «Про вищу освіту» (2005); Закон «Про освіту» (2016); Закон «Про вищу освіту» (2011, 2014); Закон «Про вищу освіту і науку» (2018); Постанова Міністра науки і вищої освіти «Про Національну рамку кваліфікацій для вищої освіти» (2011); Розпорядження Міністра науки і вищої освіти від 4 листопада 2011 року щодо результатів навчання; Наказ Міністра науки і вищої освіти «Про стандарт освіти з професійної підготовки вчителя» (2012, 2019) та ін.

У Республіці Польща органом, який відповідає за зовнішнє оцінювання якості у системі вищої освіти, є Польська акредитаційна комісія, яка функціонує з 2002 року.

Важливим аспектом у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів є дієві внутрішні системи забезпечення якості у закладах вищої освіти. Так, починаючи з 2012/2013 навчального року, університети та вищі школи Республіки Польща організовують освітній процес на основі впровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти. Дослідження систем внутрішнього забезпечення якості провідних університетів Республіки Польща (Варшавського університету, Ягеллонського університету, Вроцлавського університету) засвідчило, що університети розробили як загальну політику системи забезпечення якості освіти, що включає діяльність усього університету, а також й те, що факультети (структурні підрозділи) формують свою політику щодо забезпечення якості, зокрема особливостями діючих систем забезпечення якості освіти є Скринька якості у Вроцлавському університеті та Тиждень якості у Ягеллонському університеті.

Кращими університетами Республіки Польща у 2019 році (загальнопольський рейтинг «Perspektywa») за напрямом підготовки «Педагогіка» визнано – Університет ім. Адама Міцкевича в Познані, Варшавський університет, Ягеллонський університет у Кракові, а також Вроцлавський університет, який також увійшов у 10-ку передових закладів вищої освіти з підготовки освітянських кадрів.

У розділі подано вісім основних принципів забезпечення якості освіти, які покладено в основу творення внутрішніх систем якості (орієнтація на результати та цінності; задоволення запитів студентів; заангажованість працівників; управління процесами; лідерство та сталість цілей; постійне вдосконалення та інновації; партнерство та співпраця; соціальна відповідальність).

Підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща, відбувається в університетах, академіях, а також вищих педагогічних школах. Зазначено, що з 1 жовтня 2016 року професійна підготовка майбутніх учителів у Республіці Польщі проводиться винятково у системі вищої освіти. На державному рівні прийнято рішення, що лише найкращі університети, які проводять дослідження і впроваджують новітні наукові досягнення у галузі педагогічної освіти та навчання студентів, матимуть право на професійну підготовку майбутніх учителів (P. Müller). Для одержання вчительського фаху пріоритетним є завершення п'ятирічної єдиної магістерської програми.

Окреслено моделі (послідовна, паралельна, інтегрована) ефективної організації професійної підготовки майбутніх учителів, визначено переваги та недоліки.

Професійна підготовка вчителів на студіях першого рівня (бакалаврських), триває щонайменше 3 роки (180 кредитів ECTS). Студії другого рівня тривають від 1,5 року до 2 років (від 90 до 120 кредитів ECTS). Єдині магістерські студії тривають від 4,5 до 6 років (від 300 до 360 ECTS), а ті, що забезпечують підготовку вчителів – від 4,5 до 5 років.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів є важливим показником її якості, оскільки відображає сучасні вимоги школи щодо теоретичної та практичної підготовки вчителя. Зміст професійної підготовки регламентують державні стандарти, визначають освітні програми, формується з основних компонентів: спеціальний, психолого-педагогічний, науково-професійний, практико орієнтований. Важливими суспільними показниками, які впливають на зміст професійної підготовки майбутніх учителів є: економічний розвиток країни; зміни у світовому освітньому просторі та реформа системи освіти; науково-технічна

революція та настання інформаційної ери; сучасні досягнення гуманітарних наук; найважливіші демографічні зміни; процес інтеграції з державами Євросоюзу.

Професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти здійснюється в умовах модульної системи. Університети проводять підготовку студентів – майбутніх учителів – у межах 3 обов’язкових модулів та 2 додаткових. Важливим чинником у забезпеченні якості професійної підготовки є освітня програма, що проєктується закладом вищої освіти та детально окреслює весь шлях підготовки майбутнього вчителя. Проаналізовано навчальні плани та програми підготовки майбутніх учителів (Вроцлавський університет, Краківський педагогічний університет ім. Комісії національної освіти та ін.) у контексті забезпечення якості. Аналіз освітніх програм підготовки майбутніх учителів показав, що кожна освітня програма детально прописана, відображає поступальний шлях одержання знань з визначеної дисципліни (від постановки головних завдань до підсумкових результатів навчання); автономія університетів та спрямування освітньої діяльності на концепт якості урізноманіють зміст освітніх програм, пропонуючи студентам широкий спектр дисциплін вільного вибору.

Основними формами здобуття професії вчителя у закладах вищої освіти Республіки Польща є денна / стаціонарна (*studia stacjonarne*) та заочна (*niestacjonarne, zaoczne*).

Визначено, що добір форм і методів підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща, як важливих елементів внутрішніх систем забезпечення якості, характеризуються як традиційними підходами до впровадження процесу навчання (лекції, семінарські заняття, практичні заняття, лабораторні, самостійна робота) й інноваційними (он-лайн навчання, електронне навчання (*e-learning*), змішане навчання (*nauczanie mieszane*), дистанційне навчання (*nauczanie na odległość*), мобільне навчання, а також залежить від рівня професіоналізму викладачів, матеріально-технічного оснащення освітнього процесу та стану інфраструктури університету. Виокремлено сучасні методи професійної підготовки майбутніх учителів (метод проблемного викладання, кейс-метод, метод портфоліо, метод інциденту, метод проєктів, ситуаційний метод, метод симуляції та ін.), які

спрямовані на забезпечення якості професійної підготовки. Власне одним із основних факторів добору методів у процесі якісної професійної підготовки майбутніх учителів, поряд із цілями і завданнями, змістом, формами, є студент, який характеризується специфічними рисами розвитку, а передусім, високими інтелектуальними здібностями (Е. Вишневська).

Науковці й педагоги-практики Республіки Польща наголошують на вагомості педагогічної практики, яка підсумовує теоретичні знання та забезпечує цілісний процес якісної підготовки.

Виявлено, що результати підготовки майбутніх учителів окреслюються у знаннях, уміннях, соціальних компетентностях, які детально прописані у стандартах та відображаються в освітніх програмах і навчальних планах.

Окреслено три головні орієнтири якісної професійної підготовки майбутніх учителів – професійно-педагогічні знання, принцип прийняття іншого (вміння ефективно взаємодіяти та працювати з різними групами) та суспільна робота (М. Селатицький (M. Sielatyski)). Проаналізовано концепції підготовки майбутніх учителів; виокремлено провідні (дослідницько орієнтовану, практико орієнтовану й особистісно орієнтовану) та ідею багатосторонності у забезпеченні якості підготовки (В. Оконь (W. Okoń)). Розглянуто професійну підготовку майбутніх учителів на засадах аксіологічного, компетентнісного й особистісно зорієнтованого підходів. Виділено головні вміння, які набуватимуться майбутніми вчителями у процесі підготовки, функції та компетентності.

Зазначено, що професійна підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща вибудовується з урахуванням загальних європейських принципів, визначених у засадничих положеннях Європейської Комісії, добору оптимального змісту освітніх програм, опирається на сучасні методи та форми організації навчання, спрямована на підготовку «вчителя-європейця».

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [49], [54], [57], [64], [66], [70], [71], [73], [75],[80], [82], [88], [89].

РОЗДІЛ 4. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УКРАЇНІ

У розділі схарактеризовано нормативно-правову базу зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів; розглянуто зміст професійної підготовки майбутніх учителів як показник якості професійної підготовки; форми і методи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів; вирізнено особливості забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в Україні.

4.1. Характеристика нормативно-правової база зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів

Модернізація української вищої освіти відбувається в умовах євроінтеграційних процесів, зміни світоглядних орієнтацій в суспільстві, розширення громадянської, національної свідомості, духовних пріоритетів і спрямована, насамперед, на якість підготовки сучасних фахівців, зокрема вчителів, які становлять велику кагорту духовного прошарку української нації.

Вища школа виконує важливу суспільну місію та соціальне державне замовлення – формує інтелектуальний потенціал української держави, забезпечує висококваліфікованими фахівцями різні сфери народного господарства. Важливу роль у сталому розвитку української держави відіграє вчитель. Високі вимоги до вчителя об'єктивно відображають сутність його діяльності як соціально значущої, інтегральної у суспільстві. «Сучасний учитель має виступати свідомим суб'єктом педагогічного процесу і активним діячем соціального та наукового прогресу» [167, с. 3]. Саме тому особливої значущості набуває проблема підвищення ефективності й якості педагогічної освіти, зокрема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів.

Сучасні тенденції суспільного розвитку України потребують переходу вищої школи до нової концепції підготовки майбутніх фахівців, яка першочергово

спрямована на удосконалення її якості, що зумовлює процеси інтегрування, підвищення рівня професіоналізму, компетентності, методологічної й інтелектуальної культури вчителя. Ключовою парадигмою сучасної освіти стає її орієнтація на особистість [98, с. 15]. Власне перед вищою педагогічною освітою постало досить складне завдання [241]: зберегти всі позитивні надбання та досвід української освіти і збагатити його сучасними досягненнями європейських освітніх середовищ, гармонійно узгодити їх з українськими.

Зазначимо, що спрямованість на концепт якості в українській системі вищої освіти розпочалася із ратифікацією Болонських угод. Так, Г. Калінічева виділяє низку головних аспектів «болонізації», які матимуть позитивний вплив на вищу освіту України, а саме [196]: 1) євроінтеграційні прагнення України зумовлюють необхідність глибинного реформування національної освітньої системи задля її розпізнавання у європейському просторі; 2) Болонський процес відкриває можливості розбудови інноваційної моделі вищої освіти, яка була б здатна не тільки адекватно реагувати на виклики часу, а й працювати на перспективу, закладаючи підвалини для соціального поступу; 3) прийняття зручної та зрозумілої градації дипломів, ступенів і кваліфікацій, запровадження двоступеневої структури вищої освіти, використання єдиної системи кредитних одиниць (ECTS) розширюють можливості випускників закладів вищої освіти самореалізуватися в професійній галузі в будь-якій з європейських країн; 4) активна академічна взаємодія людей, закладів вищої освіти та держав, що забезпечує мобільність студентів, викладачів, дослідників та адміністративного персоналу; 5) сприяння студентському самовиявленню, що забезпечується золотою тріадою – мобільністю, привабливістю, працевлаштуванням; 6) конкурентоспроможність фахівця на ринку праці можуть забезпечити лише висока якість здобутої освіти, постійне самовдосконалення людини й навчання впродовж життя; 7) актуальним завданням європейської освіти є обов'язкова тісна взаємодія навчального процесу та науки у закладах вищої освіти, необхідність залучення талановитої студентської молоді до науково-дослідної діяльності, формування наукового потенціалу, «культурного генофонду» в університетському середовищі. «Україна, приєднавшись до Болонського процесу,

проводить відповідну роботу задля підтримки й розвитку європейських стандартів якості із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінки відповідно до вимог ENQA» [196, с. 18].

Основні положення щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні й якості професійної підготовки майбутніх фахівців, як складової системи професійної освіти, відображено в низці нормативно-правових документів, розпорядженнях, актах, постановах, наказах Міністерства освіти і науки України.

Зазначимо, що ще у 2007 р. Міністерство освіти і науки розробило «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти та її інтеграції в європейське і світове співтовариство на період до 2010 року». План передбачав здійснення широкого спектру заходів, спрямованих на підвищення якості вищої освіти, упорядкування мережі закладів вищої освіти й управління нею, запровадження трирівневої системи вищої освіти, створення Національного акредитаційного центру, розроблення і запровадження постійно діючого моніторингу якості вищої освіти тощо [125, с. 28]. Проте, як зазначають науковці (Л. Пономаренко, Н. Стельмах, Л. Айвазова, С. Пеева, П. Рогова та ін.) [125], намічений план так і не був виконаний, що призвело до багатьох проблем щодо забезпечення якості вищої освіти та гармонізації в освітньому просторі Європейських країн.

Окрім того, варто наголосити, що поняття «якість вищої освіти» у нормативній документації України з'явилося із прийняттям Закону «Про вищу освіту» у 2002 році: «...якість вищої освіти – сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства» [180, с. 134]. У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014) було передбачено створення гармонізованої системи внутрішнього забезпечення якості освіти у закладах вищої освіти.

Важливими законодавчими актами системи вищої освіти України є Закон «Про освіту» (2017) та Закон України «Про вищу освіту» (2014). Ці закони є вагомим інструментом нормативно-правового регулювання забезпечення якості у системі освіти. Закон «Про освіту» не визначає всіх деталей того, як відбудуватиметься процес

отримання освіти та підвищення її рівня, натомість окреслює основні принципи функціонування української освітньої галузі. Закон України «Про освіту» із змінами від 16 липня 2019 року визначає мету освіти – «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [181; 182].

У аналізованому законі зазначено, що якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг, а якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг.

У Законі України «Про вищу освіту» (ст. 47) освітній процес окреслюється як інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, яку провадять у закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів, яка спрямована на передачу, засвоєння, примноження та використання знань, умінь та інших компетентностей в осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості. Головною метою освітнього процесу вищої школи є формування гармонійно розвиненої кваліфікованої особистості фахівця, зокрема й майбутнього вчителя. Поняття «освітній процес» є багатограним і комплексним, охоплює в широкому значенні різні елементи, серед яких: «форма здобуття освіти; рівні освіти; форми організації освітнього процесу, методи, засоби; взаємодія учасників освітнього процесу тощо» [60, с. 88].

У Законі України «Про освіту» на законодавчому рівні задекларовано мету розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні.

Зокрема, визначено, що метою розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти є: гарантування якості освіти; формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою; постійне та послідовне підвищення якості освіти; допомога закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності у підвищенні якості освіти.

Зокрема, Закон України «Про освіту» (ч. 2, ст. 41) щодо складових систем забезпечення якості освіти окреслює загальні засади, а в Законі України «Про вищу освіту» чітко та повно сформульовано складові. Так, згідно ст. 16 Закону України «Про вищу освіту» [179] система забезпечення якості вищої освіти в Україні охоплює: 1) системи забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості); 2) системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти; 3) системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Водночас Законом України «Про освіту» (ч. 3, ст. 41) розширено перелік процедур і заходів, які здійснюють для забезпечення якості освітньої діяльності (система внутрішнього забезпечення якості) порівняно з переліком, передбаченим Законом України «Про вищу освіту» (ч. 2, ст. 16). Зокрема, Законом України «Про освіту» додатково визначені такі процедури та заходи: 1) оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; 2) оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників; 3) оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; 4) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти; 5) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти.

У Законі України «Про освіту» (ст. 53) зазначено, що здобувачі освіти мають право на індивідуальну освітню траєкторію, що реалізується, зокрема, через вільний

вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти і запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін та рівня їх складності, методів і засобів навчання; якісні освітні послуги; справедливе та об'єктивне оцінювання результатів навчання тощо. Власне ці положення декларують студентоцентричне навчання, викладання й оцінювання.

Законом України «Про вищу освіту» визначено одну з головних місій [179] – це університетська автономія передусім в академічній, організаційній та фінансовій сферах, яка повинна бути одним зі складових механізму забезпечення якості освіти.

Водночас зауважимо, що Законом України «Про вищу освіту» визначено вимогу про наявність у закладі вищої освіти системи внутрішнього забезпечення якості та наведено основні процедури і заходи, які застосовує заклад вищої освіти у своїй діяльності для внутрішнього забезпечення якості освіти. Проте, з урахуванням законодавчо закріпленої автономії закладу вищої освіти цим Законом не визначено вичерпного переліку таких процедур і заходів з реалізації системи внутрішнього забезпечення якості, що надає закладу вищої освіти самостійно визначати додаткові процедури і заходи.

Важливим елементом у системі внутрішнього забезпечення якості освіти є освітні програми (освітньо-професійні, освітньо-наукові). Основою для розроблення освітньої програми відповідно до Закону України «Про вищу освіту» є стандарт освіти відповідного рівня (за наявності). Однак сьогодні стандарти освіти за спеціальностями перебувають у різному стані підготовки.

Зауважимо, що першим профстандартом, затвердженим на національному рівні став професійний стандарт «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018). Професійний стандарт містить перелік трудових функцій та їх опис (предмети і засоби праці, професійні компетентності (знання, уміння та навички). Власне, затвердження професійного стандарту суттєво позначилося на змісті та процесі підготовки майбутніх учителів до здійснення професійної діяльності.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (ст. 10), стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми: 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; 2) перелік

компетентностей випускника; 3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; 4) форми атестації здобувачів вищої освіти; 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; 6) вимоги професійних стандартів (у разі їхньої наявності).

Зауважимо, що Законом України «Про освіту» (ст. 33) надано загальну характеристику освітньої програми. Основними елементами освітньої програми визначено: вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за програмою; перелік освітніх компонентів та їхню логічну послідовність; загальний обсяг навчального навантаження та очікувані результати навчання здобувачів освіти.

Варто зазначити, що оцінювання якості освітньої діяльності закладу вищої освіти, зокрема якості освітньої програми за якою готують майбутніх фахівців відбувається згідно процедури акредитації.

Так, у зазначений період заклади вищої освіти проводять акредитацію напрямів і спеціальностей та акредитацію освітніх програм. Механізм акредитації спеціальностей, програм є одним з основних інструментів моніторингу якості освітньої діяльності та контролю за ефективністю роботи закладів освіти.

До середини 2018 року акредитацію напрямів підготовки і спеціальностей у закладах освіти здійснювала Акредитаційна комісія у порядку, передбаченому Положенням про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах, затвердженим постановою КМ України від 9.06.2001 р. № 978, та відповідно до Ліцензійних вимог у сфері вищої освіти, затверджених наказом МОН України від 24.12.2009 р. № 847.

Як зазначають науковці [424], здійснення освітньої діяльності за новими освітніми програмами розпочалося з 1 вересня 2016 року. У 2018 році мають бути акредитовані перші освітні програми, проте «акредитаційних вимог наразі немає» [424, с. 94].

Закон України «Про вищу освіту» (2014) передбачив створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (далі – Агентство), яке має бути постійно діючим колегіальним органом, уповноваженим на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти. Отже, Агентство перебирає на

себе певні регуляторні та контрольні функції Міністерства освіти і науки України; замінить Акредитаційну комісію.

У 2015 році Постановою Кабінету Міністрів України від 15 квітня 2015 року № 244 «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» було затверджено Статут Національного агентства [140].

Крім того, Законом України від 14 червня 2016 р. № 1415-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту»» були уточнені правові умови формування і функціонування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Наприкінці 2016 року завершені процедури виборів його членів і призначений керівник секретаріату. Однак Агентство так і не запрацювало повноцінно. У 2017 році ухвалено Закон України «Про освіту», яким внесено зміни до Закону України «Про вищу освіту» щодо формування складу Агентства. Зокрема, тепер цей склад затверджує і призначає Кабінет Міністрів України на підставі рішення Конкурсної комісії за результатами конкурсного відбору з дотриманням принципів гендерного балансу та галузевого представництва. Законом України «Про вищу освіту» компетенція прийняття рішення щодо акредитації програм «надана Національному агентству і тим органам, яким він частково делегує відповідні повноваження» [424].

Вагоме значення для змісту педагогічної освіти України має те, що Закон України «Про вищу освіту» розроблено з урахуванням переходу системи вищої освіти до впровадження Національної рамки кваліфікацій (НРК), котра є основою для розроблення й модернізації цілої низки документів, які визначають розвиток і якість вищої освіти відповідно до вимог європейських стандартів із забезпечення якості, а також має «забезпечити можливість реалізації системних реформ у суспільстві» [205, с. 127].

Рамка кваліфікацій – це інструмент класифікації та визначення кваліфікацій, поданих у вигляді переліку дескрипторів – узагальнених описів результатів навчання, що містять чітко сформульовані критерії приналежності до кваліфікації [814]. Це структурований і системний за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів [310], що запроваджується з метою введення європейських стандартів та

принципів підвищення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Рамки кваліфікацій створюють системи ідентифікації та відповідності освітніх і професійних кваліфікацій і є основами для розроблення освітніх та професійних стандартів [184], що ґрунтуються на результатах навчання (компетентностях), а також сприяють визнанню кваліфікацій.

Питання створення та запровадження кваліфікаційних рамок є вагомим кроком на шляху якості вищої освіти. Як зауважує В. Луговий «...це надзвичайно важлива подія, великий реформаторський крок у напрямі підвищення якості та конкурентоспроможності кваліфікацій громадян України» [266, с. 7].

Важливим нормативним документом, у якому було започатковано реформу систем забезпечення якості, був Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». В Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [311] було сформульоване нагальне завдання розроблення системи показників якості освіти на національному рівні, які відображають умови, процеси та освітні результати. Зокрема наголошено на тому, що розроблення Національної стратегії зумовлено необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, прискорення інтеграції України у міжнародний освітній простір.

Також відмічено, що «розбудова національної системи освіти в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін у всіх сферах суспільного життя, історичних викликів ХХІ століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на розв'язанні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість освіти, адекватну нинішній історичній епосі» [311].

У «Національній доктрині розвитку освіти» (від 17 квітня 2002 року № 347/2002) наголошено [309], що якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства і держави. Висока якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії та практики. Якість освіти визначається на основі державних стандартів освіти та оцінки громадськістю освітніх послуг. Власне підготовка педагогічних працівників є важливою умовою модернізації освіти.

Грунтовна деталізація положень щодо якості вищої освіти містилася у Проекті Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, де окремим пунктом було виділено «Створення системи забезпечення якості вищої освіти». В п. 3.2 зазначено, що суттю реформи вищої освіти є створення системи забезпечення та постійного поліпшення якості вищої освіти, яка б відповідала рекомендаціям і стандартам ЄПВО, урахувала кращі світові практики та слугувала головною технологією досягнення відповідності освітньої системи вимогам і потребам суспільства та особистості. Ключовими завданнями такої реформи є [441]: 1) інституціоналізація системи забезпечення якості вищої освіти на національному, регіональному та локальному рівнях за участі державних, громадських і професійних гравців; 2) залучення зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів до розроблення нових «правил гри» (комплексу нормативно-правових актів і методичних розроблень), що здатні гарантувати стійке функціонування та розвиток системи забезпечення якості вищої освіти; 3) формування середовища, в якому поліпшення якості вищої освіти буде центральною темою суспільного дискурсу, де становлення нового професійного етосу стане об'єднавчим началом для учасників, а нові медіа-майданчики забезпечать необхідну публічність і прозорість.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») від 3 листопада 1993 р. № 896 (в ред. 29.05.1996) (далі – Програма) була покликана для вироблення в Україні цілісної програми заходів щодо забезпечення випереджального розвитку освітньої галузі в цілому.

Серед основних положень Програми [161] доцільно виокремити такі: підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня; гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності; безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки; перетворення набуття освіти у процес, що триває упродовж всього життя людини; вироблення державних стандартів і відповідне формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх та кваліфікаційних рівнях оптимальне поєднання гуманітарної і природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних компонентів; органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями; запровадження поліваріантності освітніх програм, поглиблення їх практичної спрямованості, широке використання новітніх педагогічних, інформаційних технологій та впровадження модульної побудови навчального матеріалу; перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців; визначення напрямів базової вищої освіти та відповідних спеціальностей за кваліфікаційними рівнями, розроблення кваліфікаційних характеристик фахівців з урахуванням вітчизняного і зарубіжного досвіду та за участю замовників.

Важливим нормативно-правовим актом, який безпосередньо спрямований на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів є «Концепція розвитку педагогічної освіти» (від 16.07.2018 року № 776). Метою Концепції розвитку педагогічної освіти (далі – Концепція) є вдосконалення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, створення умов для залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення умов для становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів, які стануть ключовою умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [308]. Отже, Концепція розвитку педагогічної освіти є логічним

продовженням і відображає ключові тенденції основної реформи Міністерства освіти України та уряду нашої держави – впровадження «Нової української школи».

У Концепції здійснено аналіз, опис і оцінку сучасного стану педагогічної освіти й окреслено виклики, які постають перед сучасною педагогічною освітою в контексті якісної підготовки висококваліфікованих вчителів, адже на шляху розвитку інформаційного суспільства якісна освіта стає одним з головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін [308].

Наголошується на багатогранності вчительської професії та на тому, що високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання у закладі освіти, не гарантує його успішності в професійній діяльності. Оцінка діяльності як самого педагога, так і інституцій, що забезпечують його підготовку, повинна формуватися з об'єктивних та експертних показників, отриманих з різних джерел, зокрема, від основних заінтересованих сторін, представників громади та влади [308].

Варто зауважити, що підготовка майбутнього вчителя має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів.

Водночас визнано певні перешкоди на шляху до створення якісної системи підготовки та професійного розвитку педагогів, а саме [308]: 1) розпорошення відповідальності між різними інституціями за різні етапи становлення й професійного розвитку педагога; 2) проблеми поєднання в програмі підготовки опанування обраної предметної спеціальності з аспектами її викладання, а також урахування міждисциплінарних зв'язків; 3) недостатня обізнаність педагога з методами дослідницької діяльності на рівні свого робочого місця або відсутність усвідомлення її необхідності; 4) недостатня розвиненість системи розподілу специфічних ролей між членами педагогічного колективу.

Окрім того, в Концепції (п.1.3, Ч. І) зазначено, що система внутрішнього забезпечення якості підготовки педагогічних працівників може додатково передбачати оцінку здатності та здібності до педагогічної діяльності вступників на

програми фахової передвищої освіти, початкового рівня (короткого циклу) та першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти (психологічні тестування та/або інші способи підтвердження особистісних здатностей та здібностей до педагогічної діяльності).

Зазначимо, що хоча Україна приєдналася до Болонської декларації ще у 2005 році, «Європейська кредитно-трансферна система була формально запроваджена лише в 2009 році, а саме поняття академічної мобільності в принципі не було визначеним» [344, с. 296], зокрема тривав довгий процес впровадження систем забезпечення якості (внутрішньої та зовнішньої), освітніх програм тощо. Ситуація почала виправлятися із прийняттям «Закону про вищу освіту» (2014) та наступними нормативними актами й їхнім втіленням, що визначило якісний вектор української освіти.

Саме Законом України «Про вищу освіту» (2014) уперше в практиці української вищої освіти унормовано національну систему забезпечення якості, що відповідає «Стандартам і рекомендаціям із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» [271].

Зокрема, система забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності й якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) передбачає здійснення таких процедур і заходів [271; 458]: 1) визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти; 2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; 3) щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті закладу вищої освіти, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб; 4) забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; 5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою; 6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; 7) забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; 8) забезпечення

ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників закладів вищої освіти та здобувачів вищої освіти; 9) інших процедур і заходів.

Спрямованість вищої освіти на забезпечення якості та «розвиток культури якості для університетів є важливим механізмом у побудові європейського простору вищої освіти. Системи забезпечення якості вищої освіти створюють прозорість і підвищують довіру до оцінених освітньо-навчальних програм, що полегшує міжнародне визнання освітніх ступенів і кваліфікацій» [305, с. 230].

Так, зокрема у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова згідно з окресленою стратегією розвитку Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова «П'ять кроків назустріч прогресу», першим кроком є завдання модернізації педагогічної освіти в контексті філософії Закону України «Про вищу освіту». Зокрема акцентовано на «головному пріоритеті – якості освіти» [17, с. 2].

Зокрема у положеннях зауважено, що «Система якості вищої освіти Університету забезпечується комплексним поєднанням двох підсистем: внутрішньої і зовнішньої. Система внутрішнього забезпечення якості освіти в Університеті передбачає здійснення таких заходів: визначення чинників вибору Університету вступниками за результатами анкетування; визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти відповідно кваліфікаційній характеристиці, Національній рамці кваліфікацій; здійснення моніторингу освітніх програм на відповідному рівні вищої освіти, в межах спеціальностей (перелік навчальних дисциплін і логічна послідовність їх вивчення, кількість кредитів ECTS, необхідних для виконання цієї програми); забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; забезпечення наявності ресурсів для організації освітнього процесу, зокрема самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою (кадрове, матеріально-технічне та методичне забезпечення); здійснення моніторингу результатів навчання – компетентностей, якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти та систематичне оприлюднення їх на офіційному веб-сайті університету, на інформаційних стендах

та в будь-який інший спосіб; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом (автоматизація управління освітнім процесом – електронний університет); забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; здійснення моніторингу умов для навчання та викладання; для проведення наукових досліджень; для проживання в гуртожитках; для дозвілля і відпочинку усіх учасників освітнього процесу; забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у здобувачів вищої освіти; проведення підсумкових державних атестацій із залученням викладачів, які здійснювали підготовку фахівців з вищою освітою; проведення опитування випускників Університету щодо задоволення якістю їх підготовки із залученням Асоціації випускників НПУ імені М. П. Драгоманова; інших процедур і контрольних заходів» [297].

Система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності Університету передбачає здійснення таких процедур і заходів: гарантування прозорості та ефективності процесів і процедур внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності Університету; надання умов для проведення процедур зовнішнього забезпечення якості акредитаційними комісіями Міністерства освіти і науки України, Національного агентства забезпечення якості освіти та незалежними моніторинговими агентствами; забезпечення наявності оприлюднених критеріїв оцінювання здобувачів вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти; створення умов для проведення періодичних перевірок діяльності систем забезпечення якості та механізмів роботи з отриманими рекомендаціями в Університеті; проведення підсумкових державних атестацій із залученням науково-педагогічних працівників інших закладів вищої освіти, провідних фахівців відповідної галузі, працедавців; проведення опитування працедавців щодо задоволення якістю підготовки випускників Університету; забезпечення прозорості та доступності відомостей про діяльність Університету щодо забезпечення якості надання освітніх послуг для участі у всеукраїнських та міжнародних рейтингах закладів вищої освіти; інших процедур і заходів [297].

У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова успішно функціонує центр моніторингу якості освіти, який розробляє науково-методичне забезпечення функціонування та впровадження в діяльність університету процедур оцінювання та забезпечення якості підготовки фахівців.

Вважаємо за доцільне розглянути розбудову внутрішньої системи забезпечення якості освіти Сумського державного університету. Як і в кожному закладі вищої освіти, внутрішня система забезпечення якості базується на вимогах Закону України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG–2015) та ін. В університеті сформована внутрішня нормативна база системи якості, яка охоплює: концептуальні засади діяльності Сумського державного університету, стратегію розвитку на 2010–2020 рр., заходи з реалізації та прогностичні показники, Кодекс корпоративної культури Сумського державного університету, Положення про організацію освітнього процесу в Сумському державному університеті. Ключовим документом, що визначає інституційну основу та регламентує процеси забезпечення якості, є «Система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти СумДУ» [274, с. 167]. Інституційна основа забезпечення якості охоплює три рівні: загальноуніверситетський, рівень інститутів (факультетів), рівень кафедр.

Основною метою діяльності Сумського державного університету є підготовка висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців на основі поєднання загальних та фахових компетентностей відповідно до існуючих та перспективних потреб суспільства, ринку праці та особистості.

Зокрема організація освітнього процесу в університеті передбачає: реалізацію академічної та гуманістичної функції освіти, спрямованих на розвиток особистості, здатної творчо і критично мислити, вирішувати завдання проблемного і пошукового характеру; самостійно оволодівати новими знаннями; пріоритет фундаментальної складової змістовної сутності освітнього процесу; спрямованість навчальних дисциплін як надання універсальних і фахових знань, так і на формування загальної культури; забезпечення міждисциплінарності та комплексності підготовки, її гармонізації з ринком праці.

Внутрішня система забезпечення якості Сумського державного університету (далі – СумДУ), відповідно до сучасних європейських практик, базується на принципах публічності, академічної доброчесності, конкурентності, гнучкості й адаптивності, інтегративності.

Політика СумДУ щодо забезпечення якості спрямована на «постійне поліпшення» рівня вищої освіти й освітньої діяльності та реалізується шляхом здійснення відповідних заходів та широкого спектра внутрішніх процедур на всіх інституційних рівнях університету, а саме [425]: впровадження концепції «студентоцентрованого» навчання; застосування ефективних механізмів розроблення та затвердження освітніх програм; здійснення моніторингу та перегляду освітніх програм; оцінювання здобувачів вищої освіти; кадрового забезпечення, оцінювання та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників; наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу; функціонування ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату; застосування інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; публічності інформації; застосування зрозумілих процедур і механізмів прийому на навчання, визнання результатів навчання та здобутих кваліфікацій; інтегративного поєднання освіти, науки та інновацій; здійснення постійного аналізу шляхом рейтингування, проведення внутрішніх та зовнішніх аудитів; відповідності системи внутрішнього забезпечення якості вимогам системи зовнішнього забезпечення якості вищої освіти й освітньої діяльності.

На загальноуніверситетському рівні за якість освіти в СумДУ відповідає Рада із забезпечення якості, яка є дорадчо-консультативним органом, що виробляє стратегію у сфері забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. До її функцій належать: експертиза освітніх програм; моніторинг якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; аналіз забезпечення освітнього процесу необхідними ресурсами; аналіз якості викладацького складу; аналіз кадрового забезпечення та підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників; аналіз стану освітньої діяльності та якості вищої освіти в університеті; загальна організація роботи підрозділів університету щодо акредитації освітніх

програм Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти; науково-методичне супроводження академічної мобільності здобувачів вищої освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників; формування рекомендацій з планування структурними підрозділами університету роботи з супроводження освітніх програм.

Головним завданням Бюро із забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти СумДУ є аналіз та узагальнення інформації щодо стану освітньої діяльності та якості вищої освіти в університеті, розроблення пропозицій щодо вдосконалення цієї діяльності з урахуванням новітніх освітніх технологій, формування відповідних рекомендацій та інших нормативних документів щодо її поліпшення. Органами, що здійснюють забезпечення якості освітньої діяльності на рівні інститутів (факультетів), є ради з якості.

З метою забезпечення високої якості професійної підготовки фахівців на основі комплексного співробітництва випускових кафедр університету із зацікавленими підприємствами і організаціями – провідними працедавцями в університеті були створені Експертні ради працедавців. До складу ради залучають досвідчених фахівців з відповідних спеціальностей, зокрема, представників об'єднань організацій роботодавців, керівників (заступників керівників) підприємств та інших провідних фахівців – представників підприємств, установ та організацій.

Зазначимо, що в СумДУ впроваджується принцип студентоцентричного навчання, що передбачає [274]: можливість навчання студентів за різними формами навчання; систематичний аналіз методик навчання, змісту дисциплін, формування заходів щодо підвищення ефективності навчання та запровадження педагогічних інновацій.

Як слушно зазначає О. Кірдан [201, с. 124], одним із найдоцільніших шляхів побудови внутрішньоуніверситетської системи забезпечення якості освіти є створення спеціального підрозділу.

Розглянемо зазначене на прикладі Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Так, з 26.01.2015 р. започатковано діяльність Центру забезпечення функціонування системи управління якістю освітньої

діяльності, основними завданнями роботи якого є [329]: реалізація політики університету щодо забезпечення якості освітніх послуг, практична реалізація плану впровадження системи управління якістю; розроблення пропозицій, проєктів документів щодо вдосконалення нормативно-правової бази організації освітнього процесу й системи управління якістю освітньої діяльності; участь у розробленні й удосконаленні методик: рейтингування кафедр університету; рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників університету; моніторингу якості підготовки фахівців тощо; використання досвіду й потенціалу провідних вітчизняних і закордонних закладів вищої освіти щодо формування системи управління якістю освітньої діяльності; координація діяльності кафедр, факультетів, інститутів щодо забезпечення якості вищої освіти; якісне та своєчасне надання інформації про офіційні вимоги до якості освітньої діяльності, а також про ступінь відповідності діяльності університету цим вимогам; надання методичної допомоги в проведенні ректорських контрольних робіт, комплексних контрольних робіт тощо; збирання, аналіз та узагальнення інформації про якість освітніх послуг; проведення перевірок стану управлінської діяльності із забезпечення якості освіти в структурних підрозділах університету; аналіз результатів і підсумків навчання студентів і роботи екзаменаційних комісій; організація проведення контролю залишкових знань студентів, ректорських контрольних робіт; дослідження рівня об'єктивності оцінювання знань студентів тощо.

Зазначимо, що у Львівському національному університеті імені Івана Франка впроваджено внутрішню систему забезпечення якості освіти, яка відповідає міжнародним стандартам, спрямована на підвищення якості освітньої діяльності та формування в академічному середовищі культури якості як основи конкурентоспроможності Університету та його випускників [359]. Зокрема на Центр моніторингу і Центр забезпечення якості освіти покладено зобов'язання щодо розробки та проведення анкетувань широкого кола питань із забезпечення якості освітньої діяльності (див. Додаток Д).

За даними звіту Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти – 68 % закладів задекларували існування повноцінної системи внутрішнього

забезпечення якості, і решта (32 %) – наявність окремих її компонентів (жоден заклад не засвідчив про відсутність інструментів забезпечення якості). Однак, як зауважено у звіті, «така доволі висока цифра ще не є свідченням широкомасштабного запровадження менеджменту якості в українських університетах: як засвідчує аналіз відповідей на інші запитання опитувальника, частина закладів прирівнює до запровадження СВЗЯ ухвалення різного роду внутрішніх документів (положень тощо про забезпечення якості) та / або створення певних спеціальних підрозділів» [381, с. 61].

Таким чином, можемо констатувати, що у низці нормативно-правових документів акцентовано на важливості високого рівня підготовки майбутніх учителів. Вагомість цієї проблеми пов'язана з ефективною імплементацією основних положень нормативно-правових документів у вітчизняний освітній простір (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Концепції розвитку педагогічної освіти» та ін.), значно залежить від комплексного вирішення завдань стосовно визначення цілей, організаційно-структурних, змістових і технологічних компонентів освітнього процесу підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти [97]. Аналіз нормативно-правової бази системи освіти України дає підстави стверджувати, що з 2014 року із прийняттям Закону України «Про вищу освіту» та в подальшому – низки інших правових актів, постанов і розпоряджень розпочато поступальні кроки на шляху забезпечення якості освіти, зокрема якості професійної підготовки майбутніх учителів.

4.2. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів як показник якості професійної підготовки

Реформування системи вищої освіти у сучасних умовах інтеграції освітніх систем спрямоване на забезпечення її якості в контексті підготовки майбутніх фахівців. Саме інноваційний аспект вирізняє вищу освіту на цьому шляху. Адже як влучно зауважив В. Пономаренко, «освіта – це джерело інноваційного потенціалу нації, найважливіший елемент формування людського капіталу, це сфера діяльності,

де потрібно виховувати майбутніх фахівців у дусі пріоритету інноваційного аспекту розвитку, де може здійснюватися трансформація суспільних цінностей у напрямі творчої роботи» [363, с. 18].

Інноваційні зміни, які відбуваються у вищій школі зорієнтовані на кардинальні перетворення всього освітнього простору: від модернізації змісту підготовки фахівців, взаємодії суб'єктів навчання в освітньому процесі, методик викладання дисциплін, осучаснення форм і методів навчання, до системного розуміння якості цілісного процесу підготовки майбутніх учителів. Радикальна модернізація змісту педагогічної освіти, зокрема змісту професійної підготовки майбутніх учителів розпочалося із входження України в Болонський процес.

Як слушно зауважив В. Андрущенко [16], лейтмотивом повинна стати ліквідація застарілих міфів, своєрідної ідеологізації освіти, притаманної тоталітарному суспільству, наближення до реального історичного процесу, сучасних соціокультурних реалій та прогнозованого майбутнього.

Водночас важливо відчувати сучасні європейські напрями щодо модернізаційних перетворень, адже як засвідчує В. Шинкарук [502], Болонський процес передбачає структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у закладах вищої освіти. Проте його актами не передбачено уніфікації змісту освіти, а швидше навпаки, оскільки у багатьох документах Болонського процесу зазначається, що кожна країна-учасниця повинна зберегти національну палітру, самобутність та надбання у змісті освіти і підготовці фахівців, а після цього запровадити інноваційні та прогресивні підходи до організації вищої освіти, які характерні для європейського простору вищої освіти.

У системі української вищої освіти професійну підготовку майбутніх учителів забезпечують педагогічні університети, класичні університети. За даними Державної служби статистики України на 2017/18 н. р. у закладах вищої освіти (галузі знань – освіта / педагогіка) навчалось 47097 осіб (бакалавр), з них 31528 на стаціонарній формі навчання та 15567 – на заочній; та 32726 (магістр), з них 17044 на стаціонарній формі навчання та 15625 – на заочній.

Зміст професійної підготовки є важливим елементом внутрішніх систем забезпечення якості підготовки майбутніх учителів. Як зазначає В. Ковальчук, потрібно оновлювати зміст педагогічної освіти, звільнити від усього архаїчного, дріб'язкового, випадкового, наповнити його сучасними науковими надбаннями, узагальненим соціальним досвідом, «живим віянням практики» [211, с. 19].

Нова парадигма вищої освіти, в контексті удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів, повинна ґрунтуватися не на окремих навчальних курсах та дисциплінах, а на аспектах їхньої системної інтеграції (в напрямках генералізованих компетенцій), не на кількісних вимірах інформації, а на втіленні нових динамічних технологій в освітній процес, які «максимально сприятимуть зв'язку свідомості студента з реальністю, творчому та випереджаючому підходу до проблем, вихованню цілісного світосприйняття і стійкої системи цінностей» [344].

Головні концепти щодо удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів були окреслені в Концепції розвитку педагогічної освіти (далі – Концепції).

Зокрема чітко визначені три стратегічні напрями розвитку педагогічної освіти, зокрема [308], перший напрям – визначення моделі педагогічної професії, яка би відповідала очікуванням суспільства, перспективам розвитку національної економіки та глобальним технологічним змінам; другий напрям – модернізація вищої, фахової передвищої освіти за педагогічними спеціальностями; третій напрям визначає сприяння безперервному професійному розвитку та підвищенню кваліфікації педагогів.

Також у Концепції наголошується на необхідності переосмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей. Власне підкреслюється, що завдяки швидкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, зростанню обсягів корисної інформації, швидким темпом набувають популярності різноманітні способи здобуття знань. Все це важливо враховувати у змісті професійної підготовки майбутніх учителів з акцентом на забезпеченні її якості.

Так, у Концепції [308] визначені основні вимоги та ключові завдання щодо якісної підготовки майбутніх учителів на відповідних рівнях освіти, які мають відображатися у змісті професійної підготовки.

Завданням першого (бакалаврського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, спеціалізованої початкової мистецької освіти, які здатні вирішувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми навчання, виховання та розвитку (у тому числі, такі, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов), що передбачає застосування певних теорій та методів відповідних наук.

Особи з першим (бакалаврським) рівнем вищої педагогічної освіти мають заохочуватись до здобуття другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти, передусім у межах системи безперервного професійного розвитку з відривом або без відриву від професійної діяльності [308].

Завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників для усіх складників освіти (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта).

У системі базової середньої освіти та професійної (професійно-технічної) освіти на посадах педагогічних працівників можуть працювати особи з освітою не нижче першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Присвоєння професійної кваліфікацій педагогічного працівника має «проводитись із урахуванням результатів єдиного державного кваліфікаційного іспиту з психолого-педагогічної підготовки, предметної спеціальності (за наявності) та методики викладання на завершальній стадії навчання на відповідному освітньому рівні» [308, с. 14].

Надзвичайно важливою проблемою професійної підготовки майбутніх учителів Г. Черненко вважає вдосконалення її змісту. Як зазначає дослідниця [489] змістові нововведення – це зміни у змісті професійної підготовки фахівців (нові освітньо-

професійні програми: введення нових курсів, інтеграція навчальних предметів; розробка методичного забезпечення тощо). На сьогодні значних змін зазнали освітньо-професійні та освітньо-наукові програми підготовки фахівців.

Важливого значення у модернізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів набуває якісна освітня програма, яка цілісно відображатиме процес формування компетентного вчителя. Безумовно, що якість підготовки майбутніх фахівців залежить від багатьох факторів, проте вагомим є якісна освітня програма. Освітня програма має враховувати / включати [267]: ресурси (викладацькі, адміністративні, інфраструктурні, інформаційні); потребу в даній програмі всіх зацікавлених сторін; характеристику програми, або кваліфікаційний профіль (мета й завдання); результати навчання в термінах загальних і специфічних компетентностей; зміст (знання, розуміння, вміння, цінності, здатності, інші особисті якості) та організацію (курси, модулі, кредити, послідовність); методи навчання, викладання і оцінювання; систему оцінювання, забезпечення та підвищення якості.

Зазначимо, що удосконалення освітніх програм у контексті якісної професійної підготовки майбутніх учителів згідно Концепції (п. 2.8) передбачає [308]: 1) впровадження компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній освіті, забезпечення формування загальних (універсальних, ключових) компетентностей, набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів, опанування педагогічних технологій, в тому числі, з використанням елементів інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій, посилення практичної складової педагогічної освіти, максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності, запровадження принципу дитиноцентризму та педагогіки партнерства, що ґрунтується на співпраці учня, вчителя, батьків і громадськості з урахуванням принципів інклюзивної освіти; 2) набуття навичок дослідницької діяльності на майбутній посаді; 3) набуття необхідних компетентностей та досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного та спеціального навчання; 4) формування менеджерських (управлінських) навичок із

широким використанням інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій для ефективної діяльності в умовах реальної автономії закладів освіти; 4) забезпечення практичної підготовки шляхом неперервної педагогічної практики студентів на базі закладів дошкільної, загальноосвітньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти; 5) сприяння формуванню соціально зрілої особистості педагогічного працівника, прийняттю цінностей громадянського (відкритого демократичного) суспільства, поваги до держави та її правової системи, усвідомлення обов'язку захисту України, національної ідентичності та толерування полікультурності, готовності до трансляції цих якостей учням; 6) прищеплення інноваційності як способу мислення та ключового інструменту лідерства в умовах державно-громадського партнерства, сприйняття глобалізації освітніх процесів та конкурентності як обов'язкових умов розвитку системи педагогічної освіти.

Оцінювання якості освітньої програми й освітньої діяльності закладу вищої освіти щодо відповідності стандарту вищої освіти, досягнення визначених у програмі результатів навчання здійснюється відповідно до дев'яти критеріїв.

На підставі освітньої програми розробляють навчальний план за кожною спеціальністю, в якому відображено перелік та обсяг нормативних і варіативних навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять, їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного та підсумкового контролю. Навчальний план, який служить для конкретизації освітнього процесу, є нормативним документом закладу вищої освіти, на основі якого складаються навчальні програми, в яких відображено зміст навчальних дисциплін. «Якість навчальних програм для студента має визначитися розвитком особистості, здатністю адаптації до вимог ринку праці та мобільності в усіх вимірах» [370, с. 84].

За новими вимогами Міністерства освіти і науки України навантаження одного навчального року у закладах вищої освіти становить 60 кредитів ЄКТС. Обсяг одного кредиту ЄКТС охоплює 30 год. Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра становить 240 кредитів (4 роки навчання); обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра на основі ступеня

молодшого бакалавра становить 180 кредитів ЄКТС (3 роки навчання); обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня магістра – 90 кредитів ЄКТС (1,5 роки навчання); обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня магістра на базі освітнього рівня бакалавра з іншої галузі – 120 кредитів ЄКТС (2 роки навчання); обсяг освітньо-наукової програми для здобуття ступеня магістра – 120 кредитів ЄКТС (2 роки навчання), з обов'язковим включенням дослідницької (наукової) компоненти обсягом не менше 30 % (36 кредитів ЄКТС). «Кількість кредитів для навчальних дисциплін, практик, курсових робіт повинні бути не менше 3 кредитів ЄКТС. Кількість навчальних дисциплін на навчальний рік не повинна перевищувати 16 (8 дисциплін на семестр)» [489, с. 5–6].

В сучасних освітніх умовах посилилася увага до рівневої організації, стандартизації освіти та кваліфікацій. Учені наголошують, що класифікаційний рівень освітніх програм і кваліфікацій, визначається ступенем їх самостійності та складності. Зокрема, В. Луговий і Ж. Таланова [269] акцентують увагу на тому, що дослідження рівневої організації освіти, підготовки і відповідних кваліфікацій, характеру набутих в освіті компетентностей, їх формування й оцінювання – дають підстави сформулювати на феноменологічному рівні педагогічний закон зв'язку складності й самостійності в освіті, який свідчить про зростання самостійності в навчанні з підвищенням рівня складності освітніх програм і кваліфікацій, що підлягають опануванню.

Зазначимо, що вагомим показником якості професійної підготовки майбутніх учителів є ступенева модель підготовки за програмами бакалаврату та магістратури. Так, коротші програми бакалаврату та відповідні магістратури дозволяють гнучкіше реагувати на сучасні освітні виклики та різні зовнішні чинники, зокрема оперативніше вносити корективи у зміст освітніх програм або повністю їх оновлювати на підставі результатів моніторингових досліджень. Ідеться тут не тільки про зміст освітніх програм, а й про архітектуру освітнього процесу у закладах вищої освіти, що має нелінійну організацію і дозволяє повністю реалізувати сучасні стратегії та моделі професійної підготовки майбутніх педагогів – дослідницьку, комунікативну, проектну, контекстну, проектно-дослідницьку (модель навчання

дією) та ін. На рівні бакалаврату головна мета полягає у створенні умов для оволодіння студентами фундаментальними знаннями, зміст і обсяг яких задано освітнім напрямом і профілем, що входить у цей напрямок і пов'язаний з майбутньою спеціальністю. Саме фундаментальність підготовки створює сприятливі умови для «подальшого продовження освіти і свідомого вибору шляхів отримання спеціальності і спеціалізацій різного рівня» [31, с. 342]. Водночас на рівні магістратури проходить остаточне становлення майбутніх учителів, коли втілюється ідея неперервності професійного формування педагога, «створюючи реальні умови повернення особистості до систематичної професійної освіти після або в процесі здійснення практичної професійної діяльності» [31, с. 343].

Власне неперервний характер професійної підготовки майбутніх учителів уможливлює послідовність у накопичення предметних, фахових знань, розвиток педагогічних умінь, компетенцій, забезпечує синхронізацію змісту психолого-педагогічних дисциплін. Окрім того, «ступеневість навчання передбачає, зокрема, певну організацію навчального процесу, за якою професійна орієнтація звужується від початку до завершення навчання» [167, с. 6].

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів відображено у фаховій, методичній, психолого-педагогічній, практичній підготовці. На переконання О. Мороза, підготовка вчителів має спрямовуватися на забезпечення [302]: 1) психологічної готовності до професійної діяльності (тяжіння до педагогічної діяльності, внутрішнє сприйняття вимог педагогічної діяльності; усвідомлення співвідношення своїх особистих якостей вимогам педагогічної професії; усвідомлення мотивації особистих прагнень до педагогічної професії); 2) теоретичної готовності до педагогічної діяльності (наявність глибоких знань основ наук, високого рівня розвитку, фундаментальна підготовка з галузі знань, обізнаність із вимогами до педагогічної праці, до особистісних якостей і здібностей учителя); 3) практичної готовності (уміння планувати й організовувати навчально-виховну роботу, володіння засобами та методами навчання і виховання школярів, уміле застосування наявних знань, формування нових умінь та навичок, наявність індивідуального підходу до кожного учня); 4) широкого світогляду, загальної та

педагогічної культури; 5) відповідного рівня розвитку педагогічних здібностей, що включає педагогічну спостережливість, педагогічну уяву, вимогливість, педагогічний такт, організаторські здібності; 6) професійно-педагогічної спрямованості особистості, яка характеризується як «стійкий інтерес до професії в поєднанні із громадською і пізнавальною активністю, що відображається у прагненні й готовності відповідально виконувати свої педагогічні обов'язки».

На думку К. Авраменко [2], методична підготовка є перетином двох складових – загальнопедагогічної (психолого-педагогічної, професійно-педагогічної) та спеціальної (фахової). Дослідниця розглядає методичну підготовку, з одного боку, як важливий, системоутворювальний чинник професійної підготовки майбутніх учителів, а з іншого, як відносно самостійну систему зі змістом, структурою, функціями, що забезпечує взаємозв'язок теорії із шкільною практикою.

Водночас не менш важливою є психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів. Зокрема, модернізація та «формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів неможливо без урахування психолого-педагогічних особливостей студента, особливостей його психічного розвитку та потреб, шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності» [7, с. 7].

В умовах демократизації суспільства та гуманізації освітньої системи, базуючись на особистісно-орієнтованому та компетентнісному підходах важливим завданням педагогічної освіти постає формування нового вчителя, здатного до творчого розвитку та вдосконалення, розуміючого свою роль у вихованні молоді.

Як слушно зазначають С. Сисоєва й І. Соколова [420], в основу сучасної гуманістичної парадигми неперервної професійної освіти покладено такі філософські ідеї: суб'єкт педагогічного процесу – вільна і духовна особистість, якій притаманна потреба в саморозвитку і самовдосконаленні; цілі, зміст, форми і методи гуманістичної освіти зорієнтовані на особистість того, хто навчається, гармонізацію його розвитку; свобода як сукупність умов (зовнішніх або внутрішніх) сприяє гармонійному розгортанню та виявленню усебічних можливостей особистості.

Власне педагогічна підготовка повинна забезпечувати майбутнім учителям розуміння сутності гуманістичного, праксеологічного й особистісно-зорієнтованого

підходів, а також необхідності та доцільності використання в практиці сучасної школи; повинна озброїти студентів конкретними знаннями, способами реалізації підходів до організації освітнього процесу в закладі освіти.

Зміст психолого-педагогічної підготовки, яка базується на особистісно-орієнтованого підходу, передбачає: розвиток у студентів рефлексивних потенцій, які уможливають усвідомлення індивідуально-психологічних особливостей в учасників освітнього процесу; розуміння на цій основі власного психолого-педагогічного потенціалу; усвідомлений вибір шляхів адекватного використання психолого-педагогічних знань і вмінь в майбутній професійній діяльності через формування ще в процесі навчання індивідуального стилю діяльності; уміння вибудовувати продуктивну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу за допомогою діалогу, партнерства, співробітництва й толерантності.

Зокрема, особистісно орієнтований підхід виступає як теоретико-методологічна стратегія і тактика формування особистості майбутнього вчителя. Це базова ціннісна орієнтація педагогічної системи загалом і педагога зокрема, що визначає позиції у взаємодії з суб'єктами освітнього процесу.

Як зазначає Г. Товканець [456], особистісно орієнтований підхід виступає основним елементом системи професійної підготовки майбутніх учителів, конструювання якої передбачає комплексність, проблемність впливу на особистість при одночасній опорі на знання вікових, індивідуальних та особистісних особливостей суб'єктів і базується на принципах гуманності, природовідповідності, розвитковості, самовизначення, індивідуальної творчої самореалізації. Особистісно орієнтований підхід розглядається як тактика, яка передбачає виявлення практичних аспектів вирішення проблеми на підставі сукупності наукового досвіду.

З точки зору методології особистісно орієнтований підхід дозволяє виявити специфіку побудови діяльності всіх учасників освітнього процесу на основі поваги до особистості, довіри до неї, виявити їх роль і місце, «забезпечити розкриття і максимальне використання суб'єктного досвіду» [456, с. 91].

У межах праксеологічного (діяльнісного) компоненту змісту професійно-педагогічної підготовки передбачено досягнення оптимального поєднання

фундаментальних і практичних знань; спрямованість освітнього процесу не тільки на засвоєння знань, але й на розвиток творчого, критичного мислення; вироблення рефлексивних, комунікативних здібностей майбутніх учителів; вивчення нових методик, інноваційних технологій; застосування інтерактивних, колективних форм роботи; зв'язок навчального матеріалу з проблемами сучасної школи.

Слушною є думка Л. Вовк, що «зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів залежить від положень про загальнолюдські, громадянські, соціальні та національні особливості змісту професійної підготовки, в акцентуації на сутність, аксіологічний підхід при вивченні педагогічних явищ, процесів та їх генезису в умовах розвитку різних суспільств, у реалізації технології особистісно орієнтованої моделі підготовки майбутнього вчителя» [130, с. 7].

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти визначається нормативними, загальнопрофесійними, спеціально-професійними, психолого-педагогічними, вибірковими компонентами.

Аналіз освітніх програм засвідчив, що педагогічна складова професійної підготовки майбутніх учителів представлена досить широким спектром педагогічних дисциплін, зокрема курс «Педагогіка» – обсяг від 3 до 10 кредитів ECTS (залежно від закладу вищої освіти, у педагогічних університетах здебільшого більше годин, ніж у класичних), «Освітні технології» – 3, «Методологія науково-педагогічних досліджень» – 3, «Педагогіка і психологія вищої школи» – 3, «Основи педагогічної майстерності» – 3, «Вступ до педагогічної професії» – 3, «Культура педагогічного спілкування» – 3, «Освітній менеджмент» – 3, «Культура педагогічної взаємодії» – 2, «Майстерність педагогічної діяльності» – 3, «Освіта для сталого розвитку» – 3 кредити ECTS тощо.

Таке розмаїття педагогічних дисциплін є цілком правильним та важливим в умовах становлення нової української школи. Адже сучасна школа потребує вчителів, які здатні працювати в умовах невизначеності, застосовувати інноваційні форми та методи навчання, продуктивно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, впроваджувати передовий педагогічний досвід у професійно-педагогічну діяльність. Окрім того, варто наголосити на необхідності збільшення дисциплін

цього циклу у педагогічних закладах вищої освіти, позаяк у класичних університетах в основі професійної підготовки фахівців лежить парадигма конкретної науки, то у педагогічних освітніх закладах проходить проектування парадигм на особистість учня. Зокрема майбутній вчитель повинен бути фахово підготовлений не лише як «предметник», який навчає, але й розкриває красу свого предмета (математики, фізики, біології тощо), зацікавлює предметом, олюджує його, спонукає до розв'язання проблемних і творчих завдань.

Саме тому не менш важливою у системі професійної підготовки майбутніх учителів є й методична підготовка, яка передбачає не лише вивчення дидактик, методик викладання фахових дисциплін (зокрема, математики, біології, фізики та ін.), але й методик проведення позашкільної та позакласної роботи, роль яких в умовах послаблення інтересу до навчання у сучасних школярів є надзвичайно важливою. Методична підготовка майбутніх учителів забезпечується також методичною спрямованістю викладання фундаментальних дисциплін і проходження навчальних та виробничих практик.

Як слушно зауважує В. Кремень [237], методична підготовленість повинна ґрунтуватися на новітніх технологіях навчання, передбачати ґрунтовне засвоєння необхідних професійних знань, набуття фахових навичок, певної компетентності, а не зводиться до системи механічного вивчення та оцінювання.

Неперервність методичної підготовки зумовлена тим, що знання та вміння у майбутніх учителів формуються не лише у процесі вивчення методичних дисциплін, а й при опануванні інших курсів. Саме за умов впровадження в освітній процес принципу професійної спрямованості забезпечується неперервність і наступність методичної підготовки майбутніх учителів. Окрім того, зміст методичної підготовки охоплює такі компоненти: когнітивний (методичні знання), діяльнісно-операційний (досвід і вміння) та особистісний (мотиви педагогічної діяльності, професійні якості, цінності). У процесі методичної підготовки відбувається одночасний розвиток кожного з цих компонентів, а саме [147]: збільшення методичної грамотності, розвиток спеціальних методичних умінь, формування професійно значущих

якостей, творчих здібностей, системи цінностей, рефлексії та мотивації до педагогічної діяльності.

Водночас предметна підготовка (блок спеціальних дисциплін) спрямована на засвоєння логіки розгортання змісту конкретного наукового знання як складової частини загальнолюдської культури, і як засобу розвитку особистості учня. Вона включає «вивчення дисциплін необхідних для тієї чи іншої галузі знань і діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства» [454, с. 306].

Власне складовими компонентами змісту методичної підготовки майбутніх учителів слід вважати [466] дидактичні знання та методичну діяльність, а результатом підготовки майбутніх учителів до методичної роботи в загальноосвітньому закладі – сформованість зазначених елементів.

Окремо варто наголосити на ролі інформаційних дисциплін, зазначених в планах підготовки майбутніх учителів, зокрема таких як: «Інформаційно-технічні засоби навчання» – 2 кредити ECTS, «Інформаційні технології в освіті» – 3 кредити ECTS, «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті, науці» – 3 кредити ECTS тощо, що стають невід'ємною складовою якісної професійної підготовки в умовах інформатизації суспільства. Інформатизація освіти [154] – процес інтелектуалізації діяльності у ході навчання, що розвивається на основі реалізації можливостей засобів нових інформаційних технологій та забезпечує більшу ефективність педагогічного впливу в освітньому процесі; відображає загальні тенденції глобалізації світових процесів розвитку, виступає визначальним інформаційним і комунікаційним базисом розвитку освіти, гармонійного розвитку особистості [38].

Важливою складовою професійної підготовки майбутніх учителів є педагогічна практика, яка визначає якісний зміст підготовки.

Зміст, види практики, програми практики, форми звітності за результатами обумовлюються Законом України «Про вищу освіту», наказами і рішеннями колегії Міністерства освіти і науки України, Державними стандартами вищої освіти України, Положенням про проведення практики студентів закладів вищої освіти України, навчальними планами напрямів підготовки та спеціальностей. Педагогічна практика зазвичай проводиться на базі загальноосвітніх навчальних закладів, які

повинні забезпечити належний організаційно-методичний рівень її проходження. У ході практики студенти самостійно розробляють і проводять уроки з фахових дисциплін, здійснюють виховну, організаційну, класну та позакласну роботу з учнями. За підсумками практики студенти подають звіт з аналізом усіх видів педагогічної діяльності, яка здійснювалася ними під час проходження практики. Таке «навчання ґрунтується на поєднанні фундаментальних науково-теоретичних матеріалів з практичною спрямованістю фахової діяльності» [307, с. 102].

На вагомій ролі практики наголошено у Концепції (п. 2.5). Зокрема зазначено, що «обов'язковою складовою освітнього процесу підготовки здобувача вищої або фахової передвищої освіти до педагогічної професії є безперервна педагогічна практика. Для виконання цього ключового завдання обсяг практичної підготовки має складати не менше 30 кредитів ЄКТС у межах обов'язкової частини бакалаврських програм (починаючи з першого року навчання, у різних закладах освіти і різних класах (курсах)) і не менше 30 кредитів (включно з магістерським дослідженням) у межах обов'язкової частини магістерських програм (у різних закладах освіти і різних класах (курсах)). Не менше половини обсягу практичної підготовки має бути відведено [308] для проходження виробничої практики із самостійним виконанням професійних завдань.

Основою та змістом педагогічної практики є педагогічна діяльність, у якій з позиції діяльнісного підходу основними компонентами є: вихідний стан, мета, засіб, умова, результат. Визначаючи проблеми змісту педагогічної практики дослідники керуються тим, що зміст «повинен сприяти актуалізації та поглибленню теоретичних знань студентів, формуванню їхніх педагогічних умінь і навичок, розвитку педагогічного мислення, творчої активності» [348, с. 34]. На переконання В. Сластьоніна «змістом педагогічної практики повинен стати педагогічний процес, що розглядається у найсуттєвіших характеристиках, які його визначають» [429, с. 84]. О. Абдуліна вважає, що «зміст педагогічної практики полягає у навчально-виховній роботі з дітьми з урахуванням комплексного підходу» [1, с. 105].

Професійно-педагогічна діяльність може бути визначена як метадіяльність, тому що зміст підготовки студента – майбутнього вчителя – не може бути внесений

ззовні, а може бути вироблений у процесі спеціально організованої діяльності педагогічної практики, яка є центральною ланкою у системі професійної підготовки, коли всі її форми й методи перевіряються й наповнюються змістом, оскільки в остаточному підсумку спрямовані на практичне застосування. Саме в період педагогічної практики студент засвоює ту рольову поведінку, яка стане згодом визначальною у його професійній діяльності, засвоює образи «Я-Учитель», «учень» і «діяльність учителя»; має можливість самовираження, творчості, застосування своїх здатностей, експериментування, дослідницького підходу до своєї діяльності й розвитку особистості. І як результат, – «у студента відпрацьовується педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія й педагогічна спрямованість» [422, с. 155].

Зазначимо, що в основі змісту професійної підготовки майбутніх учителів лежить компетентнісний підхід. Власне побудова процесу підготовки на засадах компетентнісного підходу уможлиблює підготувати висококваліфікованого та компетентного вчителя, здатного успішно розв'язувати професійно-педагогічні завдання, адаптуватися до швидких змінних умов сучасного динамічного світу. Як слушно зауважує О. Глузман [138], на рівні кожного університету компетентнісний підхід є одним із напрямів стратегії власного розвитку.

Запровадження компетентнісного підходу залежить від освітнього середовища, в якому перебуває і розвивається студент – майбутній вчитель, набуваючи навички та знання, які узгоджуються з етнічними, економічними та культурними цінностями даного суспільства, дають поштовх до особистісно орієнтованого розвитку.

Таким чином, компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійно-педагогічної діяльності та практики.

Окрім того, впровадження компетентнісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей є, на думку багатьох міжнародних експертів, одним із ключових моментів розроблення якісних стандартів вищої освіти. У контексті гуманістичної

парадигми компетентність виконує роль мотиваційного і цільового орієнтирів для студента, майбутнього вчителя.

У зв'язку з цим стандарти вищої освіти розроблено як стандарти компетентнісної моделі з використанням кредитної системи, що спроможні розвивати характерні для української вищої школи ідеї системно-діяльнісного підходу до освіти й багаторівневості підготовки; розроблення інваріантної та варіативної частини модулів і блоків за вибором студента, які спрямовані на засвоєння студентами змісту відповідно до освітніх запитів; у «можливості вибору студентом індивідуального освітнього маршруту, що повністю задовольняє особистісні, освітні і професійні потреби» [31, с. 344].

Власне В. Безлюдна обґрунтовує якісні зміни, що відбувалися у професійній підготовці майбутніх учителів із переходом на компетентісний підхід [31]: 1) змінюється форма організації з лінійної на нелінійну, відбувається перехід на модульні навчальні плани, щоб забезпечити можливість вибору індивідуальної освітньої траєкторії, проектування індивідуального освітнього маршруту; 2) власне професійну підготовку майбутніх педагогів у закладі вищої освіти розуміють не тільки як процес засвоєння норм, зразків і правил професійно-педагогічної діяльності, але і як процес становлення суб'єктного досвіду майбутніх педагогів, який відображає ступінь їх ціннісного прийняття цих норм, зразків і правил професійно-педагогічної діяльності; по-третє, змінюється характер взаємодії викладача та студента – з формально-рольового на конструктивно-міжособистісний, орієнтований насамперед на організацію самостійної роботи студентів.

Змінюються рольові позиції викладача: він перестає бути основним джерелом інформації, стає тренером, коучем, академічним консультантом, тьютором, проектувальником навчальних матеріалів та ін.; по-четверте, з'являються нові вимоги до вибору технологій підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. Професійно-орієнтовані технології (контекстні, проектні, тренінгові, симулятивні, рефлексивні) сприяють формуванню у студентів значущих для майбутньої професійно-педагогічної діяльності якостей особистості, а також знань і умінь, що забезпечують якісне виконання своїх функціональних обов'язків. Окрім

того, компетентнісно-орієнтоване розуміння змісту й організації професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти висуває нові вимоги до його ресурсного забезпечення – інформаційного, методичного, кадрового тощо.

Критеріями якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, й учителів, С. Сисоєва і Н. Батечко визначають [418]: «1) якісне оновлення цілей, добір змісту, форм, методів і засобів професійної підготовки; 2) гнучкість підготовки, яка уможливорює доучування до професії в коротких за часом циклах чи створює можливості для зміни попередньо обраного профілю навчання; 3) усунення недоліків у програмах: енциклопедизм, відсутність міжпредметних зв'язків, застарілий зміст навчання, предметна структура навчання; 4) поетапне розширення профілю професійного навчання на рівні матуральному та постматуральному (постліцейному); час проведення навчання; 5) методи оцінювання, система екзаменів».

У сучасних умовах невизначеності щодо майбутніх потреб освітнього ринку актуальним залишається питання окреслення специфічних рис, якими мають характеризуватися окремі напрями підготовки у закладах вищої освіти та визначення пропорцій здобувачів за певними напрямками підготовки. С. Сисоєва та Н. Батечко [418] вбачають шляхи вирішення цих проблем у створенні методик визначення сталих та універсальних умінь, необхідних для подальшої професії в кожній економічній системі та умінь більш конкретних, які відповідають певному етапу розвитку технологій і орієнтовані на обрану професію. Окрім того, фахівці освітньої галузі з ЄС зазначають, що в умовах мобільності та ситуації, коли постійно змінюється зміст праці, високий ступінь спеціалізації не відповідає потребам більшості працівників та працедавців.

У контексті нашого дослідження привертають увагу концепції щодо змісту педагогічної освіти, професійної підготовки, зокрема, окреслені М. Лещенко [264]:

1. Концепція науково-інформаційної технологізації змісту освіти обґрунтовує науково-дослідну детермінацію змісту, моделювання наукового пошуку в ході пізнавальної діяльності, наголошує на домінанті прийомів здобування знань, на необхідності духовного розвитку особистості у ході навчально-пізнавальної

діяльності. Набуті студентами метазнання (зокрема, знання про особливості пізнавально-дослідницьких процесів) створюють сприятливі умови для гармонійного життя та самореалізації в суспільстві знань, яке будучи продуктом високоорганізованої науки, потребує повсюдного застосування знань, володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями (побут, професійна діяльність, дозвілля).

2. Концепція трансцендентності змісту вищої освіти зумовлює наявність у навчально-пізнавальній діяльності дослідно-творчої активності, яка проявляється у сферах підсвідомого і свідомого.

3. Концепція імперативу пізнавальної свободи визначає необхідність включення до змісту освіти рефлексивно-інтенсивних методик самопізнання особистості, що уможливорює її самореалізацію, гармонійне життя в умовах сучасного інформаційного суспільства.

4. Концепція компетентісно-комунікативного підходу до змісту вищої освіти стверджує необхідність збагачення навчальної діяльності студентів ефективними технологіями професійної комунікації.

5. Концепція неперервного навчання може бути сформульована на основі тверджень про важливість розвитку пізнавальних процесів упродовж всього життя: учитися для того, щоб бути; учитися для того, щоб знати; учитися для того, щоб працювати; учитися для того, щоб уміти жити разом.

6. Концепція інституціональної інтеграції визначальних тенденцій світового освітнього простору зі змістом вищої освіти окреслює умови та шляхи інтернаціоналізації вищої освіти відповідно до умов глобалізаційного суспільства.

7. Концепція фундаменталізації та стандартизації змісту вищої освіти передбачає відповідність чітко окресленої частини змісту професійної підготовки тенденціям уніфікації та інтернаціоналізації освіти у контексті її адекватності освітнім стандартам.

Власне, як можемо бачити концепції частково відображені в змісті сучасної підготовки майбутніх учителів, зокрема в розрізі володіння інформаційно-комп'ютерними технологіями, впровадженню компетентнісного підходу.

Погоджуємося з думкою Л. Кравчук, яка окреслила основні напрямки удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів в контексті модернізації змісту, зокрема [234]: 1) оновлення змісту та структури фахової підготовки вчителів завдяки широкому застосуванню у процесі підготовки новітніх засобів і методів навчання (зокрема методу моделювання), використання педагогічного досвіду зарубіжних країн; 2) подолання відриву професійної підготовки вчителів від сучасних запитів суспільства, орієнтація на новітні тенденції розвитку освіти; 3) формування у майбутніх фахівців нового типу педагогічного мислення та творчого бачення своєї професії, здатних швидко адаптуватись до нових запитів суспільства, технічно та інформаційно компетентних, здатних до активної творчої праці, самоосвіти та саморозвитку; 4) актуалізація міжпредметних зв'язків та формування інформаційної культури, розвитку інтелектуальних вмінь та навичок, пізнавальної самостійності, творчих здібностей, науково-теоретичного мислення тощо; 5) поглиблення практичної та теоретичної підготовки майбутніх учителів; 6) створення можливостей для творчої співпраці майбутніх фахівців з різними навчальними закладами задля акумуляції педагогічного досвіду, інформаційного обміну, розширення професійного світогляду; 7) формування професійної майстерності майбутнього вчителя, як невід'ємної складової підготовки педагога.

Таким чином, головною метою модернізації змісту професійної підготовки майбутніх учителів в Україні є підвищення якості підготовки та формування висококваліфікованого компетентного вчителя з високим рівнем готовності до продуктивної професійно-педагогічної діяльності. Удосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів має відбуватися згідно вимог нової школи, викликів цифрового суспільства, з урахуванням соціально-економічних умов, тенденцій розвитку сучасної освіти, глобалізації й інтеграції, соціального запиту на фахівців із високим рівнем володіння професійно значущими знаннями, вміннями, навичками, компетенціями. Зміст професійної підготовки розглядаємо як важливий елемент внутрішньої системи забезпечення якості майбутніх учителів, а також як відкриту педагогічну систему, у якій взаємодія компонентів (фахової, методичної підготовки, психолого-педагогічної підготовки, практичної) та

основоположні ідеї компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів повинні призвести до нової якості підготовки.

4.3. Форми і методи системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів

Нові умови розвитку суспільства, стрімкий розвиток технологій, сучасні виклики української школи артикулювали значні зміни у контексті якості професійної підготовки майбутніх учителів як компетентних фахівців педагогічної справи. Саме в процесі професійної підготовки майбутні вчителі повинні здобути ґрунтовні знання, які згодом успішно застосовуватимуть у педагогічній діяльності.

Тому головне завдання педагогічної освіти спрямоване на забезпечення дієвими знаннями майбутніх учителів, зробити їх складовою особистості педагога, сутністю та основою для подальшого розвитку.

Якість освіти визначається багатьма чинниками, наприклад, освітніми стандартами, зокрема на якість професійної підготовки майбутніх учителів вагомо впливає якість освітнього середовища, яке дидактично наповнене сучасними формами, методами, технологіями, засобами навчання.

Системний підхід до аналізу якості професійної підготовки майбутніх учителів передбачає характеристику форм і методів організації освітнього процесу. Реалізація змісту професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти відбувається із застосуванням форм навчання: денна, заочна; лекційна, семінарська, самостійна й індивідуальна робота; а також низки методів навчання.

Поняття «форма» визначається як внутрішня організація змісту... З боку навчання, форма – це спеціальна конструкція процесу навчання; характер якої зумовлений змістом процесу навчання, методами, прийомами, засобами, видами діяльності [195, с. 229–230]. Схожим тлумаченням є визначення поняття «форма» «як способу існування освітнього процесу, оболонки для його внутрішньої сутності, логіки і змісту» [215, с. 160]. О. Савченко під формами освітнього процесу розуміє «упорядковані і певною мірою взаємопов'язані структурні елементи у яких відбувається організована певним чином навчальна діяльність» [116, с. 7].

У закладах вищої освіти лекція є провідною формою організації навчання, найпоширенішим засобом передачі та сприймання навчальної інформації. Сучасна лекція виконує значно більше дидактичних функцій й реалізує різноаспектні завдання, педагоги намагаються налагодити продуктивну взаємодію зі студентами і підвищити рівень лекторської майстерності. Щоби підвищити якість лекційних занять, «викладачі використовують різноманітні засоби і прийоми, внаслідок чого лекційна форма набуває специфічних ознак та особливостей» [58, с. 38–39].

У процесі професійної підготовки майбутніх учителів викладачі використовують різні типи лекцій, зокрема вступні, тематичні (найпоширеніші та найбільш традиційні, оскільки розкривають певні теми курсу), підсумкові, лекції-візуалізації (проходить виклад теоретичних положень теми з опорою на візуальний матеріал з коментуванням сутнісних характеристик), проблемні лекції (в основі лежить організація творчої пошукової діяльності студентів).

Також є модуль-лекція [58], яка базується на інтерактивній моделі комунікації з використанням інваріантного змісту і структурі з чітким виокремленням нормованих інформаційних одиниць, є забезпечення кожного студента навчальним матеріалом. Це дає можливість не витрачати час на самостійну фіксацію нормативного змісту (наприклад, навчальний матеріал може бути подано у текстових файлах). Підготовка до такої лекції вимагає від викладача чіткого структурування та генералізації навчальної інформації, а також підготовки навчальних комплексів для студентів.

Водночас метою лекцій продуктивного рівня є розвиток критичного мислення, ознайомлення з актуальними проблемами, як фахових дисциплін, так психолого-педагогічних, розвиток професійної мотивації тощо. Так, у ході проблемної лекції нове знання вводиться як невідоме, яке необхідно «відкрити». Метою викладача є створення такої проблемної ситуації, яка спонукатиме студентів до пошуку вирішення проблеми, крок за кроком підводячи їх до шуканого результату. За умов такої лекції новий теоретичний матеріал подається у формі проблемного завдання, в якому присутні певні суперечності, що потребують пошуку та розв'язання. Одним із видів проблемної лекції є лекція-брейнстормінг («мозкова атака»). Викладач

розподіляє студентів на команди, створюючи декілька груп, які за певний час повинні надати свій варіант вирішення окресленої проблеми. Водночас викладач виконує роль тьютора, спостерігає не тільки за правильністю відповідей, а й за аргументацією та в разі необхідності – подає розгорнутий коментар щодо даної проблеми.

Такий вид навчального заняття, як лекція із допомогою студентів [521] допомагає активізувати пізнавальні можливості майбутніх учителів; забезпечує зворотний зв'язок впродовж лекційного заняття. Окрім того, викладач може з'ясувати, які труднощі виникають у процесі сприйняття інформації; забезпечує корекцію засвоєння. У процесі такого лекційного заняття втілюється студентоцентризований підхід, адже студент стає головним суб'єктом освітньої взаємодії, беручи активну участь не тільки в лекції, а й у її проектуванні. Проте важливо ефективно організувати підготовку до лекції, використовуючи методи безпосереднього спілкування або поєднуючи їх із формами інформаційно-комунікаційного зв'язку (електронна пошта, чат, форум).

Цікавим типом лекційних занять, які сприяють розвитку у студентів умінь оперативно аналізувати професійні ситуації, зосереджуватися на навчальних проблемах, відшукувати суперечності у змісті навчального матеріалу, підтримувати постійний контакт з викладачем є лекції із запланованими помилками [122]. Зазначимо, що в зміст навчального матеріалу помилки змістового чи методичного характеру закладаються зумисне. Про це викладач повідомляє студентам перед початком лекції, причому обов'язково вказується кількість «зумисних помилок». В ході лекції студенти повинні віднайти усі помилки та обґрунтувати свою позицію щодо правильних висновків. Повідомлення про заплановані в лекції помилки має активізуючий вплив на аудиторію, викликає зацікавленість, спонукає студентів бути уважними, розвиває критичне мислення. При аналізі помилок відбувається закріплення знань, повторення навчального матеріалу, що сприяє більш ґрунтовному оволодінню темою. Аналіз кількості та характеру віднайдених студентами помилок дає викладачеві важливу інформацію про складність змісту навчального матеріалу, своєчасного внесення коректив, зниження чи підвищення

рівня складності навчальної інформації, можливість перевірити методику лекційного викладу, а також оцінити рівень попередньої підготовки студентів. Власне цей вид лекцій є важливим у підготовці майбутніх учителів в контексті майбутньої професійної діяльності та педагогічної практики, оскільки спонукає до розвитку «дидактичного бачення» навчання школярів.

Під час практичних, семінарських занять у процесі професійної підготовки майбутніх учителів відбувається поглиблення, розширення, уточнення теоретичних знань, які студенти здобули на лекціях під час виконання самостійної роботи, забезпечується вироблення навичок і вмінь застосовувати знання для розв'язання практичних і теоретичних завдань, педагогічних ситуацій, а також формуються професійні якості.

Пошук нових форм організації якісної підготовки майбутніх учителів призвів до модифікації практично-семінарських занять у контексті впровадження групових та колективних форм взаємодії в освітньому середовищі.

Так, семінар-дискусія, дебати, форум, симпозіум [286] – діалогічне спілкування суб'єктів освітнього процесу, в процесі якого через спільну участь активно обговорюються та вирішуються теоретичні і практичні проблеми. На обговорення виносяться найбільш актуальні проблемні питання навчальної дисципліни. Кожен із учасників дискусії має навчитися точно висловлюючи свої думки з проблемного питання, активно відстоювати свою точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію. Це привчає студентів самостійно мислити, розвиває здатність до виваженої аргументації, сприяє розвитку аналітичних навичок, адекватно оцінювати себе та поважати думки інших.

Також продуктивним у підготовці майбутніх учителів є семінар-ділова гра, як один із найбільш багатопланових типів семінарського заняття. Ділова гра – це моделювання реальності, зазвичай, пов'язаної з майбутньою професійною діяльністю. Ділова гра поєднує в собі два компоненти – навчальний і професійний. «Знання та вміння під час ділової гри засвоюються не абстрактно, а в контексті певної професійної ситуації» [157, с. 48]. Ділові ігри стимулюють навчально-пізнавальну діяльність студентів, мотивують до досягнення успіху, набуття,

закріплення та систематизації знань, створюють умови для формування комунікативних умінь і навичок, розвитку організаторських здібностей, оволодіння навиками роботи у групі, досягнення первинної навчально-професійної адаптації.

Ділові ігри, як форми організації навчання [95], вирізняються максимальним наближенням до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, творчою атмосферою, активністю учасників, відчуттям гностичних емоцій й пережиттям особливих психоемоційних станів, пов'язаних з виконанням професійних ролей, вирішенням проблемних ситуацій. Окрім того, «участь студентів у ділових іграх суттєво полегшує процес самопізнання й інтроспекції, оскільки здебільшого вони знають, чого хочуть як майбутні фахівці, але для максимальної самореалізації потрібна співучасть інших студентів, прийняття їх групою, що також створить умови для ефективного саморозкриття» [345, с. 125].

У закладах вищої освіти застосовують різноманітні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- і соціо-драма.

У розвитку креативних рис особистості майбутніх учителів, на переконання Л. Кондрашової [221], найбільш ефективні рольові заняття. В основі – моделювання рольових ситуацій професійної спрямованості та рольова взаємодія учасників освітнього процесу. Проходить акцентування на механізмі саморозкриття особистісних можливостей майбутніх учителів. Рольове пізнання відбувається за умов активізації інтелектуальних, енергетичних, емоційних чинників майбутніх учителів. Так, кожний учасник рольової ситуації має можливість стати активним учасником, який спостерігає, порівнює, висловлює власне бачення педагогічних явищ та відкриває особистісний зміст і цінності в знаннях, які засвоює. Таке рольове пізнання педагогічної теорії стимулює професійний розвиток і саморозкриття особистісного креативного потенціалу майбутнього вчителя.

У програванні різноманітних ролей відбувається «пожвавлення» педагогічного знання за допомогою самовираження й імпровізації, виявляються креативні здібності студентів. Рольове виконання активізує процеси сприйняття, міркування, осмислення, систематизацію й узагальнення досліджуваних знань, що, в свою чергу, стимулює активність думки й потребу у нових знаннях. Рольові заняття

передбачають вияв толерантності, відкритості, самостійності, що позитивно впливає на емоційний стан студентів, створює атмосферу партнерства, співпраці, співтворчоті.

Створення рольової ситуації [221] сприяє формуванню досвіду професійної поведінки майбутніх учителів. Імпровізація в ході рольових занять розглядається як засіб і результат самовираження студентів у професійних ситуаціях. Власне рольове заняття організують самі студенти. Їм надається свобода дій у виборі тематики сценарію, його побудові та розподілі ролей. Кожний студент, виконуючи рольове завдання, одержує можливість самоствердитися, порівняти себе з іншими, реалізувати власні креативні можливості. Під час таких занять майбутні вчителі здобувають досвід творчої діяльності, особистісний зміст засвоєваних знань і самостійність професійних дій. Ефективність таких занять визначається не масовістю, а оптимальною кількістю учасників, розподілом академічної групи на підгрупи, де кожен студент одержує свою роль, є активним суб'єктом процесу навчання.

Цінність таких занять полягає у безпосередній поведінці студентів, креативності, довірливих взаєминах, формуванні вміння працювати в команді, гармонізації інтелектуального й емоційного аспектів професійної підготовки.

Серед різноманітних форм у підготовці майбутніх учителів, зокрема вчителів природничо-математичних дисциплін, важливе місце займають лабораторні роботи. Я. Болюбаш визначає лабораторну роботу, як «вид навчального заняття, на якому студенти під керівництвом викладача проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліді в спеціально обладнаних навчальних лабораторіях з використанням устаткування, пристосованого для умов навчального процесу» [106, с. 12]. Необхідність проведення лабораторних робіт зумовлена не тільки провідною дидактичною метою – підтвердженням теоретичних положень, а тим, що в ході виконання завдань у студентів формуються практичні вміння та навички роботи з різними приладами, установками, лабораторним обладнанням, апаратурою, які можуть становити частину професійної практичної підготовки, а також формувати дослідницькі вміння (спостерігати, порівнювати, аналізувати, встановлювати

залежності, робити висновки і узагальнення, самостійно вести дослідження, оформляти результати).

Окрім того, відбувається інтеграція теоретико-методологічних знань, практичних вмінь та навичок студентів у єдиному процесі діяльності навчально-дослідницького характеру. Поєднання теорії і практики, що здійснюється в навчальній лабораторії, активізує пізнавальну діяльність студентів, надає конкретного характеру теоретичному матеріалові, що вивчається на лекціях і в процесі самостійної роботи, сприяє детальному і міцному засвоєнню навчальної інформації. «Робота в лабораторіях вимагає від студента вияву творчої ініціативи, самостійності в прийнятті рішень, глибокого знання і розуміння навчального матеріалу» [286, с. 132].

Важливою формою організації якісного навчання у закладі вищої освіти є самостійна робота. Самостійна робота – це основна форма організації навчання у вищій школі. Самостійна робота є однією із найбільш вагомих складових у професійній підготовці вчителів. Значення самостійної роботи завжди було достатньо високим, однак у зв'язку з широким запровадженням кредитно-модульної системи навчання й реформуваннями, пов'язаними з Болонським процесом, воно постійно зростає. «Відповідно до вимог проходить збільшення обсягів самостійної роботи студента (до 50–60 %) та індивідуалізацію навчання» [332, с. 101].

Отже, характерною тенденцією є зменшення аудиторного навантаження студентів задля збільшення обсягу часу, який відводиться на самостійну роботу.

В умовах сьогодення, коли студенти можуть одержати доступ до інформації з будь-якої точки світу, суттєво змінюються й пропорції між аудиторними заняттями та самостійною роботою, зокрема можуть співвідноситися 1:1, або 1:2. Варто зазначити, що у зарубіжних вищих школах час, який відводять на самостійну роботу, у 3,5 рази перевищує тривалість аудиторних занять. Мета самостійної роботи – набуття знань, формування практичних умінь та навичок, оволодіння прийомами самоосвіти, розвиток пізнавальних здібностей і самостійності як риси особистості.

Зауважимо, що роль самостійних занять значна не тільки тому, що в межах аудиторних занять неможливо подати (й відповідно засвоїти) навчальну інформацію, яка постійно збільшується та змінюється, ще й тому що [95]: 1) будь-яка навчальна робота містить елемент самостійної роботи тому, що людина засвоює навчальний матеріал завжди самотужки; 2) самостійна робота через зрозумілі причини передбачає найбільшу різноманітність форм діяльності тих, хто навчається, отже, забезпечує найвищий рівень засвоєння; 3) тільки самостійна робота, зокрема опрацювання матеріалу, зумовлюють не лише набуття знань, а й формування переконань; 4) самостійна робота є основою майбутньої самоосвіти вчителя, формує відповідну мотивацію та навички самонавчання.

Для підвищення якості професійної підготовки в контексті самостійної роботи у закладах вищої освіти застосовують технологію з використанням модульного об'єктно-орієнтованого динамічного середовища навчання (modylar object-oriented dynamic learning enveronment) [40], яке можна розглядати і як дидактичний засіб, і як метод навчання. Використання Moodle у підготовці майбутніх учителів забезпечує широкий доступ до освітніх ресурсів; завдяки використанню інтерактивних форм і методів навчання, підвищує мотивацію студентів до навчання; надає можливість самоосвіти, планування та здійснення індивідуальної освітньої траєкторії залежно від власних можливостей і потреб; підтримує активне спілкування суб'єктів освітнього процесу; забезпечує прозорість та об'єктивність процесу оцінювання результатів навчання тощо. Також, у Moodle змінюється роль викладача, він перетворюється на наставника, який забезпечує педагогічну підтримку і консультування, спрямовує студента у процесі навчання.

У процесі підготовки майбутніх учителів навчання проходить у індивідуальній, груповій та колективній формах. Так, при індивідуальній формі навчання відбувається взаємодія студента з навчальним середовищем, а також із самим собою та з викладачем (на етапі контролю та корекції освітнього продукту). У групових та колективних формах роботи передбачена взаємодія між студентами, що входять до групи, внаслідок чого відбувається взаємовплив і взаємозбагачення суб'єктів освітнього процесу (студентів і викладачів). Як зазначає О. Ярошинська [520], у

процесі продуктивної навчальної взаємодії, в результаті якої створюється оригінальний освітній продукт, продовжується розвиток мотивації навчання. До основних мотивів додаються мотиви відповідальності, зацікавленості та ін. Водночас удосконалюються вміння і навички самостійної роботи, оскільки всі зазначені форми навчання передбачають широке застосування самостійної роботи: індивідуальної, парної, групової внаслідок ретельно продуманої системи завдань, які заздалегідь готуються і пропонуються викладачем та мають яскраво виражену професійну спрямованість. Організація такої взаємодії стає необхідною сходинкою для залучення майбутніх учителів до освітнього процесу та науково-дослідної роботи.

Зазначимо, що в організаційних формах знаходять своє відображення методи навчання, які збагачують зміст професійної підготовки та забезпечують її якість.

У дидактиці метод пов'язують «з організацією навчально-пізнавальної діяльності (методи навчання) стосовно розв'язування різних дидактичних задач, спрямованих на досягнення певної освітньої мети» [144, с. 205]. На переконання В. Тушевої, «метод навчання необхідно розглядати як спосіб управління навчально-пізнавальною, творчо-пошуковою, науково-дослідницькою діяльністю студентів за допомогою вибору певної, адекватної можливостям вихованців і цілям навчання, способу формування знань і певної послідовності їх використання» [462, с. 302]. З. Слєпкань під методом навчання розуміє «способи роботи викладача і студентів, за допомогою яких досягається оволодіння знаннями, навичками і вміннями, формується світогляд студентів, розвиваються їхні здібності» [430, с. 113]. Процес підготовки майбутніх учителів, як педагогічна система, представляє взаємну системну діяльність викладача та студентів щодо вибудовування цілей: від найбільш узагальнених, які визначаються загальними вимогами щодо підготовки вчителя-професіонала, через цілі підготовки до вчительської професії, що окреслюються вимогами до особистості майбутнього вчителя, до цілей навчання за конкретною дисципліною. Саме тому, обираючи ті чи інші методи навчання у ході професійної підготовки, викладач повинен визначити засоби управління діяльністю студента для забезпечення її якості.

Зазначимо, що методи навчання повинні спрямовуватися на збагачення мислення, уяви, пам'яті, мовлення, сприяти самореалізації, розкриттю суб'єктивного досвіду кожного учасника освітнього процесу. Організація освітнього процесу передбачає використання як традиційних, так і нетрадиційних методів, які дозволяють сформувати в майбутніх учителів готовність до виконання своїх професійних функцій. Однією з основних вимог до вибору методів – активна і творча спрямованість. Це можливо здійснити за умов групової роботи, активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, як між собою так і з навчальною інформацією. Цим вимогам відповідає застосування інтерактивних методів та відповідних засобів навчання як основи для вибудовування взаємодії [292] у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Теоретичним підґрунтям запровадження інтерактивних методів навчання у процесі якісної професійної підготовки майбутніх учителів є системний, особистісно зорієнтований та діяльнісний підходи, інваріантність освітнього процесу вищої школи, лекції, семінару, практичної роботи, як конкретної форми існування процесу засвоєння знань і методу навчання як мікродіяльності навчання. Зазначимо, що основою інтерактивних методів є спілкування, комунікативна дія.

Застосування цих методів у процесі підготовки допомагає вирішувати важливі освітні завдання: навчати, виховувати, розвивати особистість майбутнього вчителя, формувати професійно-педагогічні, особистісні й соціальні якості фахівця. Сутність інтерактивного навчання [362] полягає в тому, що освітній процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учасників, що передбачає співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлектують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва. Водночас О. Вербицький [122] зазначає, що інтерактивні методи навчання являють собою перехід від переважно регламентованих, алгоритмізованих, програмових форм і методів організації дидактичного процесу до розвивальних,

проблемних, дослідницьких, пошукових, які сприяють формуванню пізнавальних інтересів та мотивів.

У разі застосування інтерактивних методів створюється певне освітнє середовище, в якому найкраще налагоджується співпраця, порозуміння, виявляється доброзичливість, є змога по-справжньому реалізувати особистісно орієнтоване навчання. Інтерактивні методи навчання є процесом спільної діяльності викладача і студентів, атрибутами якого є [410]: присутність суб'єктів навчання в єдиному часі та просторі, можливість особистого контакту; наявність спільної мети, планованого результату діяльності, який відповідає інтересам усіх і сприяє реалізації потреб кожного; планування, контроль, корекція і координація дій; розподіл процесу співпраці, спільної діяльності; виникнення міжособистісних відносин.

За умов інтерактивних методів проходить посилена психолого-педагогічна взаємодія, взаємовплив суб'єктів освітнього процесу через призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації викладача та студентів (педагог – суб'єкт власної професійної діяльності – ставить у позицію суб'єкта освітньої діяльності студента). Інтерактивна освітня взаємодія характеризується [410] високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їхньої комунікації, обміну діяльністю, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності і взаємодії, що відбулася. Основними ознаками інтерактивної психолого-педагогічної взаємодії є [361]: діалог, полілог, мисленнєва діяльність, смислотворчість, міжсуб'єктні відносини, свобода вибору, створення ситуації успіху, позитивність і оптимістичність оцінювання, рефлексія тощо.

Досвід викладання педагогічних дисциплін свідчить, що у студентів краще розвивається активна творчість, критичне мислення під час практично-семінарських занять із застосуванням інтерактивних методів навчання. Зокрема, на практичному занятті-конференції студенти «перевтілюються» у дослідників з конкретної проблеми, що заздалегідь зазначена у планах до заняття (здебільшого 5–6 питань). Студенти розподіляються на дослідників-доповідачів (4–5 осіб), опонентів (4–5 осіб), учасників конференції – більшість студентів. Обирається керівник секції

та секретар. Залежно від мети заняття, викладач може бути ментором, модератором або координатором-спостерігачем. Головне завдання – підготувати студентів до участі у конференціях різного рівня, тому, наприклад, питання до практично-семінарського заняття можуть бути доповідями науковців з різних країн світу. На практичних заняттях такого типу також використовуються рольові ігри. Як підсумок, проводимо колективне оцінювання виступів учасників.

Практичне заняття із застосування стратегії «Акваріум» інтерактивних методів навчання [338] передбачає розподіл студентів на групи та вибір з кожної групи студента, який буде представляти позицію цілої групи. Утворюється група із 6–7 студентів (як правило обирають студентів, які мають високий рівень підготовки з даної дисципліни). За столом, що знаходиться у центрі аудиторії, представники груп виконують навчальне завдання (окреслену проблему), дискутують, відстоюють свої позиції. Водночас інші студенти, які сидять по периметру, лише спостерігають за роботою своїх колег і при потребі висловлюють свої зауваження та пропозиції у записках, які можуть передавати представнику своєї групи. Обговорення завершується або після закінчення призначеного часу, або після вирішення проблеми.

Водночас ефективним методом формування усної мовленнєвої компетентності у майбутніх учителів є дискусія. Дискусія як складник комунікативного методу породжує стимул для розвитку мовлення, що є важливим аспектом професійної діяльності майбутніх учителів. Більшість дискусій є стимулом для подальшої усної роботи, наприклад, складання діалогу. Для викладача неважко змодельовати ситуацію, яка б спонукала студентів до дискурсивного спілкування на заздалегідь окреслену тематику.

На практично-семінарських заняттях у процесі підготовки майбутніх учителів також використовуються методи та прийоми активного пізнання (метод відкриття, метод колективного пошуку оригінальних ідей, прийом створення ситуацій емоційного переживання тощо), які підсилюють процес формування ціннісного компоненту та стимулюють творчу активність студентів [415, с. 201]. Так, метод відкриття передбачає створення ситуації наукового експерименту, науково-

дослідної роботи. Метод допомагає стимулювати активну пошукову діяльність студентів, підвищує їхню професійну зацікавленість, сприяє розвитку дослідницьких нахилів, навичок пошукової діяльності, професійної мотивації, зміцнює впевненість у своїх можливостях, виховує самостійність поглядів. Під час організації засвоєння методу відкриття, на переконання Л. Коваль [209], варто дотримуватись дидактичних вимог у процесі навчальної взаємодії: допомагати студентам діяти незалежно, не давати «прямих» інструкцій стосовно того, що вони мали виконувати; не поспішати з оцінними судженнями щодо реальних досягнень, визначати сильні та слабкі сторони студентів; не стримувати ініціативи майбутніх учителів, а тільки спрямовувати їхній самостійний пошук; навчати знаходити й використовувати міжпредметні зв'язки; розвивати прагнення та вміння самостійного аналізу ситуацій і вирішення проблем.

Досить цікавим для студентів є стратегія «Спільний проєкт» інтерактивних методів навчання. Студентів розподіляють на групи, кожна з яких всебічно висвітлює дане заздалегідь завдання. Окремо обирається група експертів. По завершенні роботи кожна група складає звіт про виконану роботу й записує його. На підставі поданих студентами звітів складається спільний проєкт, який рецензується та доповнюється групою експертів [52, с. 59].

Також цікавим для колективного навчання є стратегія «Мікрофон» інтерактивних методів навчання. Студенти мають можливість по черзі обстоювати свою позицію та аргументувати її. Викладач, уважно слухаючи відповіді та пояснення студентів, аналізує рівень засвоєння теми. Водночас викладач може висловити і свої міркування щодо даної теми. Зазначимо, що для ефективної організації роботи академічної групи потрібно: чітко сформулювати запитання чи окреслити проблему; запропонувати студентам предмет, який виконуватиме роль уявного мікрофона, який вони передаватимуть один одному по черзі; також наголосити на тому, що говорити слід лаконічно й швидко, не більше 1–2 хвилини; говорити має тільки та особа, у котрої «символічний» мікрофон, відповіді не коментуються і не оцінюються; коли хтось висловлюється, інші не можуть говорити або викрикувати з місця.

Перевага цієї стратегії полягає у тому, що кожен студент має можливість висловити свою думку, однак при великій кількості студентів це не завжди вдається, оскільки всі хочуть висловитися та не завжди уважно слухають виступи своїх колег. Для майбутніх учителів цінність даного методу полягає в умінні слухати, налагоджувати конструктивний діалог у процесі професійної діяльності.

Ще однією стратегією інтерактивних методів навчання, яка спонукає до колективного обговорення окресленої проблеми, пошуку її рішень, що спонукає студентів проявляти уяву та творчість у процесі вільного вираження думок і допомагає знаходити декілька вирішень конкретної теми, є «Мозковий штурм».

Викладач на занятті окреслює проблему чи завдання та пропонує знайти розв'язання за допомогою активного розумового пошуку, тобто шляхом «штурму», який організовується за такими етапами: 1) всі учасники «штурму» озвучують ідеї щодо розв'язання даної проблеми (щодо ідей немає жодних обмежень, вони можуть бути будь-якими, навіть фантастичними); 2) хтось із студентів записує на дошці всі ідеї, що пропонуються іншими; 3) коли кількість поданих ідей є достатньою, їх подання припиняється; 4) опісля того, як відбувся етап збору ідей, вони групуються, аналізуються та розвиваються групою; 5) вибираються ті ідеї, які на переконання студентів, допоможуть вирішити порушену проблему. Для майбутніх учителів ціннішим у цьому методі є те, що вони набувають навичок творчого мислення, вмінь шукати урегулювання ситуації.

Схожа стратегія – «Обери позицію», яка допомагає дискутувати на суперечливу тему. Викладач пропонує тему для висловлення думок кожного учасника щодо окресленої теми. Записи щодо бачення розв'язання проблеми записано на плакатах чи інтерактивних дошках. Студенти стають біля того плакату, який збігається з їхньою точкою зору. Водночас потрібно підготуватися до обґрунтування своєї позиції, пояснити її вибір іншим учасникам. Є можливість зміни точки зору після обговорення дискусійного питання, тоді можна перейти до плакату з іншим баченням вирішення проблеми та пояснити причину такого переходу. Окрім того, потрібно назвати найбільш переконливу ідею чи аргумент протилежної сторони. Для

майбутніх учителів дана стратегія сприяє розвитку вмінь аргументувати, обґрунтовувати, висловлювати різні думки, знаходити переконливі аргументи.

Варто зауважити, що в умовах запровадження інтерактивних методів навчання, шляхом активної взаємодії студентів, створюється атмосфера співпраці, забезпечується проблемність та активність їхньої навчально-пізнавальної діяльності, відбувається співнавчання, взаємонавчання, індивідуалізація, досліджуються різні проблемні питання та явища, формується культура наукового пошуку, підвищується мотивація. Все це є важливим для вчителів, які у майбутньому самі будуть організовувати продуктивний освітній процес.

Зазначимо, що організація навчання із застосуванням інтерактивних методів сприяє розумінню майбутніми вчителями важливості вміння подання навчальної інформації для ефективного засвоєння учнями. Адже у сучасних умовах відкритого доступу до будь-якої інформації професійність знань учителя вже визначається не тільки змістом цих знань, а й здатністю передавати їх таким шляхом, який «сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації» [374, с. 570].

Серед багатьох інноваційних методів, які успішно використовується у підготовці майбутніх учителів відзначимо метод проєктів. Метод проєктів [155] – це сукупність різноманітних прийомів, операцій, спрямованих на досягнення дидактичної мети через детальну розробку певної проблеми, яка повинна завершитися повністю реальним, відчутним практичним результатом, оформленим відповідно до вимог. Метод проєктів передбачає індивідуальну або групову самостійну діяльність студентів, яку вони виконують впродовж певного часового інтервалу.

Цей метод спрямований на здобуття майбутніми вчителями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування специфічних умінь та навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку, а також «виробленню навичок спільної роботи та ділового спілкування» [155, с. 92]. Розв'язання поставленої проблеми передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань і вмінь з різних галузей науки, техніки та мистецтва. У роботі над проєктом

студенти «проявляють максимальну самостійність у формуванні мети і завдань, пошуку необхідної інформації, дослідженні та прийнятті рішень, організації особистої діяльності та взаємодії учасників» [151, с. 265]. Окрім того, працюючи у команді, студенти краще пізнають один одного, набувають навичок продуктивної взаємодії, вирішення можливих конфліктних ситуацій, вчаться брати відповідальність за вибір власного рішення та свою роботу.

Доцільно звернути увагу на ще один метод у підготовці майбутніх учителів, який широко застосовується у зарубіжній школі – метод портфоліо. Портфоліо – це спосіб фіксування, накопичення і оцінки індивідуальних досягнень особистості; збірка робіт, яка відображає навчальну діяльність студента. «Портфоліо студента» [350] – це збір (збірка) професійної інформації про себе: індивідуальних освітніх звітів, які виконані під час аудиторної та поза аудиторної роботи; творчих проєктів, зафіксованих у звіті; зразки робіт; документи, рекомендації, резюме; документи практичної діяльності студента. Водночас, О. Романенко [385] вважає, що портфоліо – це інструмент самооцінки особистісної пізнавальної праці студента, рефлексії його особистісної діяльності, самоконтроль та самоперевірка своїх досягнень, аналіз, аргументація та планування подальших дій, рішень, і нарешті, зміна особистісних успіхів. Основна функція портфоліо – це «аналіз, розвиток та удосконалення педагогічних знань та умінь майбутніх учителів» [229, с. 247].

Як зазначає В. Кучерявець [256], метод портфоліо у професійній підготовці вчителя поєднує дві професійні партитури. Як засіб автентичного оцінювання досягнень тих, хто навчається, портфоліо виконує наступні функції: діагностичну (фіксує процес навчання за певний період); цілевизначення (допомагає виробляти вміння ставити цілі та контролювати їх досягнення); мотиваційну (заохочує до систематичної роботи); змістову (охоплює практично весь зміст виучуваного матеріалу); розвивальну (забезпечує неперервність процесу навчання і розвитку); рейтингову (демонструє рівень сформованості умінь і навичок).

Власне цей метод дає змогу майбутнім учителям «зсередини» відчувати ті процеси, які будуть переживати їхні учні. Професійні портфоліо, на відміну від традиційного підходу, при якому розрізнено оцінюються предметні, методичні та

педагогічні знання студентів, дають можливість здійснити всебічне інтегративне оцінювання рівня підготовки випускника – його ефективність як майбутнього педагога. Воно може виконувати декілька функцій [98]: фіксувати рівень початківця-вчителя та розкривати професійний портрет випускника; підтримувати життєві, професійні цілі випускника; відображати його кількісні та якісні індивідуальні досягнення.

Педагогічне портфоліо сприяє самопізнанню та самовпевненості майбутнього вчителя та дає розуміння щодо педагогічної практики, роблячи її більш прозорою та доступною. Відомо, що педагогічна діяльність у школі включає більш широкий спектр роботи, а саме [768]: планування, оцінювання, консультування, адміністративну роботу, розробку навчальних матеріалів та підручників. Всі ці аспекти є відображеними у змісті педагогічного портфоліо.

Зауважимо, що характерною ознакою модернізаційних освітніх зміни є використання інноваційних технологій та активних методів у підготовці майбутніх фахівців, які зорієнтовані на особистість студента, студентоцентровані, сприяють їхньому самовираженню та розвитку (див. Додаток Е, табл. Е).

Важливою формою якісної підготовки майбутніх учителів є педагогічна практика, яка покликана забезпечити зв'язок теоретичної підготовки з практичною із подальшим втіленням у педагогічну діяльність. Педагогічна практика студентів становить невід'ємну складову цілісної системи професійної підготовки, у ході якої майбутні вчителі збагачують свої теоретико-методичні знання, опановують практичні вміння й навички соціальної взаємодії, розвивають особистісно й професійно значущі якості, здійснюють педагогічну рефлексію.

Так, А. Яновскі акцентує на «наближення підготовки вчителя до практики»: «якщо вчитель має впевнено почуватися в класі, то найкраще навчитися цьому, спостерігаючи досвідчених практиків, які здатні навчати і виховувати – більше дасть копіювання добрих зразків, аніж вивчення теорії» [518, с. 12]. Заклад вищої освіти унікальний своєю мікрокультурою, оскільки він не готує до професії в класичному розумінні, а є її постійною презентацією. Молода людина, постановивши стати вчителем, свідомо фіксує моделі пізнавальної діяльності,

стереотипи поведінки, спілкування задля їх власної реалізації, різновіддаленої від сприйнятого. Саме тому необхідним і важливим видається встановлення не лише середньоосвітніх компетентностей, але й потенційної здатності опанувати фах учителя. Ймовірно, формами гармонізації необхідних знань із передумовами результативного професійного навчання були б психологічні тести, співбесіда, інтерактивні вправи тощо.

Саме адаптація вчителя-початківця до професійно-педагогічної діяльності – це одна з основних проблем, що потребує вирішення ще у період підготовки в закладі вищої освіти. Швидке усвідомлення майбутнім вчителем нових професійних функцій і соціальних ролей «потребує системного залучення його до самостійного вирішення низки соціально-педагогічних завдань, що виникають безпосередньо у шкільній практиці» [112, с. 223]. Головне завдання педагогічної практики, як важливої складової професійної підготовки майбутніх учителів, полягає у тому, аби навчити студентів творчо застосовувати теоретичні знання та практичні вміння в педагогічній діяльності, сприяти опануванню сучасними методами, технологіями навчання та виховання школярів; формувати потребу постійного професійного самовдосконалення та розвитку. «Діяльність студентів у період педагогічної практики є аналогом професійної діяльності вчителя, вона організовується в реальних умовах роботи освітнього закладу» [172, с. 647].

У ході педагогічної практики майбутній вчитель має змогу осмислити й проаналізувати соціально-педагогічні явища, професійно-педагогічні ситуації, закономірності й принципи освітнього процесу задля належного опанування професійними діями. На цьому етапі професійної підготовки особливо важливим є педагогічний супровід студентів для їх вправлення для здійснення педагогічної діяльності за індивідуальною траєкторією.

Студенти мають усвідомити головне значення педагогічної практики, яке полягає в тому, що майбутній педагог «уперше засвоює ту рольову поведінку, яка стане визначальною в його подальшій професійній діяльності» [232, с. 81].

Організація ефективної педагогічної практики вимагає створення специфічного ландшафту, який складався б із базових шкіл, здатних одночасно надати студентам

можливість провести пробні уроки та позакласні заходи і стати дослідним майданчиком для відпрацювання практикантами відповідних навичок, є важливим етапом підготовки до практичної роботи майбутніх учителів. Окрім того, взаємодія університету та ринку праці постає провідним принципом організації професійної підготовки, реалізація якого забезпечується на етапі різних видів практик через: [140] залучення працедавців (директорів шкіл, учителів, методистів) до розроблення та рецензування програм практик; керівництво та координація практичної діяльності студентів; участь у розробці критеріїв якості практичної роботи та оцінювання результатів підготовки.

Для продуктивної педагогічної практики важливим є якісний педагогічний супровід, який передбачає [521]: ознайомлення із завданнями практики, переліком заходів методичного характеру, здійснюваних за участю студентів; встановлення видів діяльності студентів під час проведення зазначених заходів (спостереження, фрагментарна участь, моделювання, проєктування); організацію індивідуальної підтримки та консультування; проведення проблемних семінарів, майстер-класів за різними педагогічними проблемами зі змішаним складом учасників (практиканти, досвідчені вчителі, вчителі базових шкіл); моніторинг ефективності проходження практики; розроблення ресурсного забезпечення проходження практики; вироблення рекомендацій учасникам практики.

На переконання науковців [304] саме педагогічна практика є однією з провідних подій у професійно спрямованому житті студента педагогічного навчального закладу, важливим щаблем особистісного зростання майбутнього вчителя. У її процесі студент розпочинає самоутверджуватися в новій статусно-рольовій позиції педагога.

У процесі педагогічної практики інтенсифікується процес професійного становлення та самовизначення майбутнього вчителя, актуалізуються та поглиблюються теоретичні знання, активізується процес формування педагогічних умінь, професійно значущих якостей, створюються умови вибору стратегії діяльності, пов'язаної з об'єктивною необхідністю брати відповідальність за наслідки конкретних педагогічних дій.

Таким чином, важливими елементами внутрішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів є форми і методи навчання, які трансформуються й осучаснюються відповідно до нових освітніх вимог та компетентнісної парадигми освіти, базуючись на особистісно орієнтованому та діяльнісному підходах сприяють формуванню цілісної системи фахових, методичних, психолого-педагогічних знань, умінь, соціальних компетентностей майбутніх учителів.

4.4. Особливості забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в Україні

Модернізаційні процеси у системі вищої освіти України спричиняють оновлення діяльності закладів вищої освіти з урахуванням європейського досвіду із забезпечення якості професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів, які зможуть ефективно виконувати педагогічну діяльність в умовах Нової української школи.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів зумовлює пошук нових підходів, моделей, форм, методів, технологій, які спрямовані на забезпечення всіх аспектів якісно підготовленого сучасного вчителя. Зазначимо, що від побудови освітнього процесу у закладі вищої освіти безпосередньо залежить рівень фахової підготовки майбутніх учителів, компетентність, готовність творчо працювати, самовдосконалюватися, впроваджувати інновації в освітній процес закладів середньої освіти.

Модернізація освіти є комплексним, усебічним оновленням усіх ланок освітньої системи за рахунок поєднання власних традицій та передового світового досвіду на основі «парадигми навчання впродовж усього життя» [443, с. 16]. Проте процеси модернізації подекуди наштовхуються на перепони, які зумовлені масовістю вищої освіти, недостатнім рівнем шкільної підготовки вступників до вищої школи, невідповідністю отриманих у закладах вищої освіти знань, умінь, соціальних компетентностей з реальними вимогами працедавців, ринку праці. З огляду на це, виникають протиріччя між [542]: 1) складними й розмаїтими завданнями

професійної діяльності майбутніх учителів та регламентованим, подекуди, змістом освітніх програм; 2) необхідністю індивідуального підходу до розвитку здібностей студентів та здебільшого традиційним, масовим проведенням навчальних занять; 3) потребою сформувати в студентів здатність до самостійного отримання й застосування знань та недостатнім рівнем організації самостійної діяльності; 4) постійно мінливими вимогами педагогічної практики до рівня педагогічної та фахової підготовки майбутніх учителів і здатністю випускників університету швидко й ефективно адаптуватися до сучасних викликів й умов життя, виконувати педагогічну діяльність в інноваційному режимі.

Крім того, існують економічно-соціальні чинники, які мають вплив на якість освіти й якість професійної підготовки майбутніх учителів. Це недостатній обсяг фінансування, низька оцінка результатів інтелектуальної праці, не престижність вчительської професії, неспішне оновлення змісту освіти.

Власне тому, важливим напрямком модернізації української вищої школи є вироблення нової концепції забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів і відповідна організація освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Сучасні зміни, що відбуваються в системі освіти, зокрема в освітньому процесі, як важливому факторі забезпечення якості підготовки майбутніх учителів, спрямовані на ефективне управління та вдосконалення усіх компонентів, піднесення культури діалогового спілкування і впровадження інноваційних технологій.

Адже, поступ на шляху забезпечення якості вищої освіти, зумовлений мистецтвом поєднання досвіду минулого з викликами сучасності. І будь-яка відсутність міри в цих тенденціях знищує цілісність безперервного руху педагогічної науки до нових форм розуміння світу та втілення цього розуміння в зміст освіти. «Минуле вбудоване в ритми сучасного життя, виявляється в глибинних розумових процесах, які потребують поєднання у свідомості людини. У діалозі з минулим освіта шукає нові засоби діяльності й розвитку людини» [273, с. 34]. Якісні результати вищої освіти знаходять своє відображення в змістовному наповненні та спрямованості освітнього процесу закладів вищої освіти, ефективній організації, науково-педагогічному, матеріально-технічному забезпеченні, формуванні системи

контролю й оцінювання результатів підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів.

Зазначимо, що якість освітнього процесу, як і будь-якого іншого процесу, що спрямований на конкретні результати та відбувається з урахуванням відповідних закономірностей і принципів, потребує чіткого визначення етапів, складових, характеристик, повноважень і ролей суб'єктів навчання щодо виконання різних функцій й інших аспектів, які дозволяють освітній процес розглядати як систему. Так, С. Архангельський трактує освітній процес у вищій школі як «складну систему організації, управління та розвитку пізнавальної діяльності студентів, як процес багатобічного формування фахівця вищої кваліфікації» [24, с. 44]. Науковець переконаний щодо необхідності якісного оцінювання освітнього процесу у вищій школі, позаяк він вирізняється складною функціональною структурою. Сучасний стан та результативність освітнього процесу, як системи, та його компонентів потребує дослідження багатьох моноякісних і поліякісних характеристик. Власне якісна оцінка освітнього процесу дозволяє виокремити його складові, визначити їхній стан, виявити причини та чинники впливу на окремі компоненти, визначити суттєве і несуттєве у функціонуванні кожного компонента системи.

Однак, як вважає С. Архангельський [24], лише якісна характеристика освітнього процесу у вищій школі не відобразить цілісно його реальний стан, оскільки не буде об'єктивною без кількісних показників. Кількісні показники визначають залежність властивостей, зв'язків та відношень між складовими освітнього процесу. Поєднання якісних і кількісних показників для оцінювання ефективності та результативності освітнього процесу дозволяє обґрунтовано модифікувати, розвивати освітній процес у вищій школі відповідно до вимог суспільства, науки, потреб особистості тощо. Так, Н. Кузьміна [336] визначає освітній процес у закладі вищої освіти, як педагогічну систему, що характеризується певною кількістю взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям навчання й виховання особистості.

Водночас, науковці вважають, що освітній процес у закладах вищої освіти варто розглядати у трьох аспектах [92] : 1) динамічному – як процес руху від цілей

до результатів, який характеризується безперервністю, послідовністю, оперативністю у розв'язанні загальних та окремих завдань; 2) змістовному – як сукупність елементів і форм людської культури, що виражена в знаннях про природу, суспільство, мислення, техніку й засоби діяльності; способи діяльності, які втілені в уміння та навички особистості; досвіді творчої, пошукової діяльності в розв'язанні нових для суспільства й особистості проблем; нормах ставлення до світу, природи, суспільства, один до одного, до себе, тобто в системі вольової, моральної, естетичної та емоційної вихованості; 3) технологічному – як систему інструментування та оптимізації, які забезпечують вибір і реалізацію гуманістично орієнтованих принципів, форм і методів.

Зазначимо, що якість освітнього процесу залежить від змісту, форм, методів і засобів навчання, навчально-методичного, матеріально-технічного та ресурсного забезпечення. Окрім того, безпосередньо залежить від обраної концепції навчання, набору й ефективної кооперації складових освітнього процесу, конструктивної взаємодії викладачів та студентів. Все це, безумовно, впливає на підготовленість майбутнього вчителя, яка є показником успішності, ефективності, якості професійної підготовки.

Саме на відповідності змісту, моделей підготовки, методики, технологій навчання, організаційних форм, методів, засобів освітнього процесу сучасним суспільним викликам акцентує Н. Дворнікова [160]. Дослідниця вважає, що не стільки зміни чи будь-які нововведення свідчать про модернізацію освітнього процесу відповідно до сучасних потреб, скільки результативність змін, які були впровадженні у ході модернізації, поліпшення якості підготовки фахівців будуть ознаками якісних перетворень освітнього процесу.

Освітній процес у вищій школі доцільно розглядати як систему взаємодії та ефективного функціонування низки компонентів [92]: програмно-планового, організаційного, інформаційного, комунікативного, навчально-методичного, виробничого, науково-дослідного, самоосвітнього і контрольньо-оцінного компонентів з метою організації й управління професійним, особистісним

розвитком студентів відповідно до встановлених результатів навчання. Кожен із компонентів спрямований на виконання певних завдань освітнього процесу, а саме:

- планово-програмний компонент передбачає розроблення на основі вимог суспільства та ринку праці освітніх програм, які забезпечать професійне становлення й особистісний розвиток компетентного вчителя у процесі професійної підготовки;

- організаційний компонент повинен на основі освітніх програм реалізувати різні форми проведення занять з метою активізації пізнавальної діяльності студентів та ефективного набуття ними професійно значущих знань, умінь і навичок;

- інформаційний компонент спрямований на різноманітне формування та подання навчальної інформації з урахуванням принципів науковості, доступності, наступності, міжпредметності, фундаментальності, новизни;

- навчально-методичний компонент характеризується ґрунтовним розробленням навчально-методичного забезпечення всіх видів навчальної діяльності студентів з урахуванням особливостей сучасних форм, методів і засобів навчання;

- комунікативний компонент забезпечує передачу знань, умінь і навичок, досвіду діяльності завдяки організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів та студентів;

- виробничий компонент передбачає організацію та змістовне наповнення діяльності студентів з оволодіння навичками практичної діяльності та набуття досвіду професійно-педагогічної діяльності у процесі проходження практик;

- науково-дослідний компонент спрямований на інтеграцію освітнього процесу та науково-дослідної роботи, що забезпечить оволодіння студентами навичок дослідницької діяльності; відповідність освітнього процесу сучасним тенденціям розвитку науки, техніки, виробництва;

- компонент самоосвіти та саморозвитку передбачає створення викладацьким та управлінським складом закладу вищої освіти умов свідомого самостійного набуття студентами знань і вмінь, розвитку їхніх особистісних якостей для подальшої успішної реалізації в житті та професійній діяльності;

– контрольню-оцїнний компонент забезпечує наявність системи контролю й оцїнювання рїзних видїв дїяльності студентїв у процесї професїйного та особистїсного розвитку.

Визначаючи якість планово-програмного компонента, варто зазначити, що вїн безпосередньо пов'язаний з метою освїтнього процесу, яка полягає в якїсній професїйній пїдготовцї майбутнїх учителїв та ґрунтується на задоволеннї їхнїх освїтнїх потреб, забезпеченнї професїйними знаннями, умїннями, навичками, компетентностями. Власне якїсний освїтнїй процес повинен забезпечити максимальну реалїзацїю цїлей, інтересїв ї потреб майбутнїх учителїв, а також вимог сучасної школи та суспїльства щодо пїдготовки компетентного вчителя. Окрїм того, важливою ознакою якостї планово-програмного компонента освїтнього процесу є ефективнїсть освїтнїх програм, в яких визначено основнї характеристики, особливостї протїкання пїдготовки майбутнїх учителїв; форми, методи, умови оволодїння професїйними знаннями, навичками, компетентностями. Освїтня програма – це вїдображення розвитку та взаємодїї суб'єктїв освїтнього простору (викладачїв, студентїв, усїх зацїкавлених сторїн). Якість розробки освїтньої програми впливає на ефективнїсть органїзацїї освїтнього процесу в контекстї варїацїї форм, методїв навчання, продуктивних взаємодїї.

Застосування у процесї пїдготовки майбутнїх учителїв їнновацїйних форм ї методїв проведення навчальних занять, якї активїзують навчально-пїзнавальну дїяльнїсть студентїв, вїдображає органїзацїйний компонент освїтнього процесу. Варто широко використовувати проблемнї й їнтегрованї лекцїї на основї їнформацїйних технологїї з метою активїзацїї мисленнєвої дїяльностї студентїв. Практично-семїнарські заняття доцїльно модифїкувати у заняття дослїдницького та мїждисциплїнарного формату, проводити у формї диспутїв, конференцїї з використанням їнтерактивних методїв. Такий формат навчання сприятиме формуванню критичного та творчого мислення майбутнїх учителїв.

На переконання Л. Кондрашової [222], у процесї професїйної пїдготовки необхідно навчити майбутнїх учителїв їнтегрувати теоретичнї положення й конкретний педагогїчний досвїд. Гармонїзацїя теоретичного й практичного аспектїв

освітнього процесу становить основу педагогічної технології, що покликана озброїти студентів умінням конструювати алгоритм діяльності в конкретній освітній ситуації. Майбутні вчителі повинні опанувати мистецтво цілісного бачення освітнього процесу, прогнозування, рефлексії, передбачення різних варіантів розвитку освітньої ситуації, що попереджають дії, видозміни технологічного ланцюжка в заданому алгоритмі.

Власне тут важливу роль відіграє діяльнісний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів, який зумовлює комплексне використання інноваційних технологій навчання, перенесення акцентів на інтенсивні, інтерактивні форми та методи навчання.

У процесі професійної підготовки важливо ознайомлювати студентів із новітніми досягненнями педагогічної науки. Саме якість інформаційного компонента освітнього процесу має забезпечити своєчасність наукової інформації таким чином, аби фактична новизна знань була відображена у процесі взаємодії викладача зі студентами. Головними характеристикам інформаційного компонента виступають: 1) рівень відповідності навчального матеріалу сучасним досягненням науково-технічного та технологічного прогресу, культури, мистецтва; 2) ступінь забезпечення фундаментальності знань; 3) доступність навчального матеріалу, логічністю побудови та передачі в процесі навчання; 4) наявність різноманітних джерел інформації для оволодіння навчальним матеріалом; 5) рівень комп'ютеризації та використання сучасних інформаційних технологій.

В умовах сьогодення старіння інформації відбувається швидше, ніж завершується етап навчання у закладі вищої освіти, а тому будь-які установки на передачу готових знань негативно впливають на якість професійної підготовки. В особистісному сенсі у процесі підготовки майбутніх учителів важливе значення мають не знання самі по собі, а здатність фахівців застосовувати здобуті знання під час вирішення професійних проблем. Саме тому, важливою є фундаментальна підготовка, яка стає загальнонауковою основою формування особистості майбутнього вчителя, спрямована на «відтворення інтелектуального потенціалу

суспільства, його системи цінностей, традицій і забезпечення внутрішнього зв'язку часу від покоління до покоління» [27, с. 79].

Як слушно зауважив І. Гессен [136], що лише там, де представлені всі науки, де повнота їх забезпечує можливість тісної взаємодії й співробітництва, викладання може мати справді науковий характер. Фундаментальність і міждисциплінарність знання забезпечує якість підготовки та цілісність формування особистості сучасного вчителя.

Для ефективної організації освітнього процесу вагоме значення має розроблення викладачами якісного методичного забезпечення, яке забезпечить набуття студентами відповідних навичок і досвіду професійної діяльності як під час практичних занять, так і у ході педагогічної практики. Проведення практично-семінарських занять вимагає наявності різноманітних методичних і інструктивних матеріалів, розроблення та застосування різнорівневих, диференційованих завдань, алгоритмів їх розв'язання, можливості здійснювати індивідуальну, групову, колективну діяльність. Навчально-методичне забезпечення – це комплекс різноманітних матеріалів, які повинні спрямувати діяльність студента на ефективне набуття професійних знань, умінь, навичок, формування професійних компетенцій. Важливо, щоб навчально-методичні комплекси відповідали сучасним освітнім вимогам та запитам студентів. Якість розробки навчально-методичних комплексів стає своєрідним джерелом синергії освітнього процесу.

Передбачається залучення всього матеріально-технічного потенціалу закладу вищої освіти у забезпеченні оптимальних умов для якісної професійної підготовки та розвитку майбутнього фахівця. Водночас головна увага в сучасних закладах освіти має приділятися впровадженню в освітнє середовище інформаційних технологій. Організація освітнього середовища з використанням сучасних комп'ютерних технологій, об'єднання всіх інформаційно-освітніх ресурсів модифікують освітній процес, його змістовну, організаційну і методичну основи. На думку фахівців [300], розвиток технологій Веб 2.0 дозволив забезпечити простоту у спілкуванні та співпраці всіх учасників освітнього процесу за допомогою мережних технологій, створення соціальних спільнот, засобів колективного спілкування та

обміну знаннями, реально впровадити особистісно орієнтовані технології навчання за умов докорінної зміни ролі викладача з основного джерела отримання знань до фасилітатора навчального процесу.

Якість освітнього процесу буде визначатися ефективністю організованої викладачем суб'єкт-суб'єктної взаємодії та рівнем застосування активних методів навчання. Для студентів за умов організації такої діяльності важливою стає не лише інформація, а й особистість викладача, який «постає як консультант, організатор середовища навчання, своєрідний посередник між студентом та соціальним досвідом у формі культури» [113, с. 29]. Власне залучення студента до діалогу змушує його думати, розмірковувати, аналізувати, шукати додаткову інформацію, шляхи спільного прийняття рішень. Діалог виступає не як запланована ситуація на навчальному занятті, а як форма та спосіб життєдіяльності суб'єктів навчання. Взаємодія учасників в освітньому процесі втрачає формальність, функціоналізм і набуває рис міжособистісного, міжсуб'єктного спілкування. В силу цього викладач затребується як особистість, а не як функціонер; його внутрішній особистісний світ стає частиною змісту освіти. Окрім того, відчуття особистої взаємодії викладача і студентів сприяє отриманню задоволення від навчання та підвищення мотивації; це відчуття може бути посилене завдяки добре підготовленим матеріалам для самостійного вивчення і двостороннього спілкування; інтелектуальне задоволення та мотивація сприяють досягненню цілей навчання й використанню відповідних форм і методів; атмосфера, мова «дружньої бесіди» сприяє створенню відчуття реальної комунікації; інформація, яка передається у процесі розмови в неофіційній формі, легко засвоюється та запам'ятовується; окрім того, концепція «розмовного спілкування може успішно використовуватися з різними технологіями навчання» [621, с. 115]. Використання активних методів навчання (метод проєктів, кейс-метод, ігрові методи, проблемні, дискусійні методи та ін.) створює інтелектуальне тло практичного заняття, сприяє якості підготовки майбутніх учителів. Саме така організація навчання стає спільною діяльністю викладача і студентів на шляху досягнення максимальних навчальних результатів.

Важливим фактором сучасного освітнього процесу є організація практичної підготовки майбутніх учителів, як в ході практичного навчання у закладі вищої освіти, так і в процесі проходження педагогічних практик. Перш за все, робота студентів на практичних заняттях та проходження ними педагогічної практики потребує розробки ґрунтовного, багатоаспектного методичного супроводу та пошуку нових шляхів оволодіння студентами навичок професійної діяльності. Власне педагогічна практика є тією ланкою, яка забезпечує зв'язок між теоретичним навчанням студентів і їхньою майбутньою працею в школі, оскільки у ході педагогічної практики не лише відбувається перевірка теоретичної та практичної підготовки студентів до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя [507].

У процесі педагогічної практики у майбутніх учителів формуються професійні вміння, навички, виявляється емоційно-почуттєва сфера педагога, розвивається педагогічна рефлексія, яка полягає в усвідомленні власної діяльності, аналізі процесу професійно-педагогічної діяльності, його результатів і, за потреби, корегуванні дій. Рефлексія є важливою умовою розвитку майбутнього вчителя, сприяє його самоаналізу. Власне «педагогічну діяльність називають метадіяльністю, тобто діяльністю управління іншою діяльністю. В учителя повинна бути розвинена рефлексія – здатність аналізувати стани і ставлення до його дій іншої людини, усвідомлювати і оцінювати результати, а також як сприймають ці дії ті, на кого вони спрямовані...» [187, с. 132]. Погоджуємося з думкою Л. Зені [186], яка наголошує, що процес продуктивної діяльності (а такою є педагогічна практика) обов'язково закінчується рефлексійною фазою.

Педагогічна практика є важливою складовою якісної професійної підготовки майбутніх учителів, сприяє формуванню професійної компетентності. Оволодіння педагогічною діяльністю та формування готовності до неї можливі лише за умови гармонізації теоретичної та практичної підготовки. Педагогічна практика розв'язує наступні завдання [225]: забезпечує фундаментальний науковий всебічний розвиток особистості майбутнього вчителя; впливає на психолого-педагогічну підготовку; сприяє виробленню умінь та навичок професійної діяльності; формує розуміння

необхідності володіти навичками неперервної освіти; розвиває здібності спілкуватися з дітьми, колегами, батьками.

До того ж, якість професійної підготовки буде визначатися можливістю закладу вищої освіти забезпечити реалізацію цілісної програми педагогічної практики, наявність професійних завдань зростаючої складності, наступність змісту, взаємозв'язку з психолого-педагогічними дисциплінами, урахування міжпредметних зв'язків, а також вимог сучасної школи до якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. З огляду на це, необхідно планувати, організовувати та впроваджувати такий процес практичної підготовки майбутніх учителів, який забезпечив би їх не лише теоретичними фаховими знаннями та навичками, а також вміннями, що пов'язані з практичним застосуванням, як під час педагогічних практик, так і у повсякденній шкільній праці.

Погоджуємося із думкою В. Кременя [237], що навчальна та виробнича практика у процесі професійної підготовки має відповідати принципам неперервності та послідовності. Тому модернізації має підлягати зміст практики та диференційоване визначення термінів її проведення.

Зокрема, можемо окреслити вимоги до якості виробничого компонента освітнього процесу, а саме: 1) практико орієнтована спрямованість освітнього процесу, відповідність сучасним вимогам суспільства та нової школи; 2) забезпечення на всіх рівнях практичної підготовки майбутніх учителів.

Безумовно, що якість сучасного освітнього процесу у вищій школі залежить від рівня науково-дослідної роботи. Як зазначають І. Козубовська, О. Повідайчик, І. Попович [216], науково-дослідна робота є одним із найважливіших засобів ефективної підготовки майбутніх учителів через оволодіння основами професійної творчої діяльності, методами, прийомами і навичками виконання науково-дослідних робіт, розвитку креативності, самостійності, здібності швидко орієнтуватися в соціально-економічних ситуаціях.

Крім того, під науково-дослідною роботою розуміють [216] пошукову діяльність, яка виражається, перш за все, у самостійному творчому дослідженні. Така діяльність спрямована на пояснення явищ і процесів, встановлення їх зв'язків і

відношень, теоретичне й експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання. Н. Уйсімбаєва [464], розглядає науково-дослідну роботу студентів як одну з форм пізнавально-творчої діяльності та переконана, що вона забезпечує формування інтелектуальної активності, яка є складовою професійної компетентності майбутнього фахівця.

Науковці [216; 464] зазначають, що основними цілями ефективності науково-дослідної роботи є підвищення якості професійної підготовки, формування у майбутнього вчителя здатності думати самостійно і творчо.

Загалом цілі ефективності науково-дослідної роботи сформулювати як [216]: розвиток комплексу дослідницьких, експериментальних і теоретичних знань, умінь, компетентностей у майбутнього вчителя; формування діалектичної логіки та наукового мислення; формування наукового світогляду й оволодіння методами наукового пізнання; формування професійного та культурного світогляду фахівця через інтеграцію освітнього і наукового прогресу; створення позитивної мотивації та стійкого інтересу до спеціальності, яка вивчається; прищеплення інтересу до науково-дослідної роботи й усвідомлення її суспільної значущості; вироблення навичок публічних виступів і участі у наукових дискусіях; осучаснення професійної підготовки у процесі оновлення змістової сторони освітнього стандарту тощо. При цьому особливої цінності набувають такі соціально та особистісно-значущі якості як готовність до рішучих та цілеспрямованих дій, прагнення до самовдосконалення й творчого пошуку, до підвищення ефективності й якості педагогічної праці, до використання інтерактивних, інформаційних та педагогічних технологій.

Окрім того, в процесі науково-дослідної роботи формується дослідницька компетентність майбутніх учителів, яка «розглядається як одна з необхідних умов їх якісної професійної підготовки» [296, с. 67].

Зазначимо, що в процесі підготовки набуття студентами практичних навичок та певного досвіду професійної діяльності, залучення до науково-дослідної роботи ґрунтується на можливостях їхньої самостійної діяльності і саморозвитку. Потреба в самореалізації є базовою для розвитку особистості, а тому якість освітнього процесу в закладі вищої освіти має спрямовуватися на створення достатніх умов для

втілення мотиваційного механізму саморозвитку майбутнього вчителя. Власне основою розроблення такого механізму повинні виступати окреслені цілі самостійної діяльності студентів.

Ефективність самостійної роботи студентів, певним чином, залежить від своєчасного надання допомоги в усвідомленні освітніх проблем, проектуванні та реалізації індивідуальної чи групової самостійної діяльності, підтримці та вірі в успіх їхньої праці. Якість самоосвітнього компонента освітнього процесу залежить від чіткого й ґрунтовного визначення сутності самостійної діяльності студентів у процесі навчання, форм її виконання, наявності диференційованих і різнорівневих завдань, навчально-методичного супроводу, що уможливить виконувати самостійну роботу на основі наявних знань та сприятиме у здобуванні нового досвіду, створення системи цінностей.

Ціннісне самовизначення майбутнього вчителя, як результат спрямованості особливої стадії аксіологізації, можемо вважати центральним періодом, який забезпечує його орієнтацію в світі цінностей педагогічної професії, в минулому, сьогоденні та у майбутньому. У рамках аксіологічного підходу всі учасники освітнього процесу визнаються активними ціннісно-мотивованим суб'єктами діяльності, розглядається як суб'єкти пізнання, спілкування, творчості. Власне аксіологічна складова у професійній підготовці майбутнього вчителя спрямована на формування системи загальнолюдських і професійних цінностей, які визначають ставлення до світу, до своєї діяльності, до самого себе як людини і професіонала.

Погоджуємося з думкою науковців, які стверджують, що для успішної реалізації аксіологічного підходу у процесі професійної підготовки фахівців, зокрема й майбутніх учителів, доцільно дотримуватися наступних вимог [326]: 1) педагогічна ідеологія повинна будуватися на життєстверджувальному позитивному змісті, а не на критиці й негативі явищ навколишньої реальності; а2) педагогічний процес має являти собою цілісне поєднання процесів навчання та виховання, які ґрунтуються на одних підходах і характеризуються єдиною стратегією розвитку; 3) систему педагогічних впливів на особистість треба здійснювати не стільки за допомогою використання ідей загальносвітової

значущості, перебудови світу, скільки через залучення викладача до внутрішнього світу студента, виявлення прагнення зрозуміти та допомогти йому зорієнтуватися в існуючій реальності; 4) під час формування ціннісних орієнтацій студентів потрібно повноцінно використовувати можливості колективу як основного провідника соціальних цінностей і групових норм для осіб, які входять до нього.

Аксіологічна складова процесу професійної підготовки майбутніх учителів спрямована, передусім, на формування гуманно спрямованої особистості, з цілісним ціннісним баченням. Найважливішим критерієм гуманізації у системі професійної підготовки стають не стільки набуті знання, уміння, навички, скільки сприйняття й усвідомлення майбутніми вчителями ціннісних орієнтацій і установок, ідеалів, гуманістичного спрямування майбутньої професії, прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Важливим компонентом освітнього процесу у вищій школі, який суттєво впливає на його якість, є контроль-оцінний. Власне оцінювання супроводжує процес навчання на всіх етапах, наскрізно пронизуючи процес підготовки майбутніх учителів, дає уявлення щодо якості взаємного впливу процесуальної та результативної характеристик освітнього процесу. Різноманітна діяльність студентів у закладі вищої освіти набуватиме сенсу лише тоді, коли створені та забезпечені умови визначення рівня їхніх базових та поточних знань, умінь і навичок, динаміки формування професійно значущих якостей, готовності до професійно-педагогічної діяльності. Зasadничими принципами контроль-оцінювального компонента є [65]: об'єктивність (оцінювання спирається на науково обґрунтовані критерії визначення успішності, параметри дослідження рівня навченості, базується на засадах гуманізму і демократизму); плановість (аналіз і оцінювання мають здійснюватися не стихійно, а з дотриманням певного плану); систематичність й системність (контроль і оцінювання мають відповідати структурним компонентам змісту вивченого матеріалу, проводитись на всіх етапах навчального процесу із використанням різноманітних методів); диференційованість (врахування індивідуальних можливостей учнів); відкритість (наочність) (оцінювання проводиться за однаковими критеріями для всіх учнів, критерії оцінювання відомі до початку

процесу оцінювання, результати оцінювання повідомляються, виконується аналіз результатів оцінювання).

Наголосимо, що важливою ознакою якості освітнього процесу є сформована система оцінювання професійного зростання студента з чітко визначеними критеріями щодо усіх видів навчально-пізнавальної діяльності. Водночас дана система буде дієвою тільки тоді, коли її основні положення доведено до кожного студента.

Зауважимо, що всі компоненти освітнього процесу взаємопов'язані, взаємозалежні та цілісно впливають на його якість. Так, зокрема, якість планово-програмного компонента формує вимоги до сутності й якості всіх інших компонентів освітнього процесу. Недостатній рівень якості організаційного компонента негативно впливає, перш за все, на ключовий компонент освітнього процесу – виробничий. Отже, якість освітнього процесу, як багатокomпонентної системи, потребує визначення чітких параметрів, установлення чинників ефективного впливу на якість кожного з компонентів зокрема та системи загалом.

Власне на удосконалення змісту та методів підготовки вчителів, озброєння їх навичками майстерного використання найсучасніших засобів відтворення та перетворення навчальної інформації, що забезпечить «оновлення дидактики, методики, а також усього комплексу психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів» [211, с. 17] має спрямовуватися сучасний процес якісної професійної підготовки.

Погоджуємося з думкою дослідниці О. Сороки [434], яка стверджує що якість і конкурентоспроможність випускника закладу вищої освіти, зокрема й майбутнього вчителя, доцільно розглядати у контексті професійного аспекта – професійна підготовка в освітніх закладах повинна ґрунтуватися на загальноприйнятих постулатах: гуманізації підготовки працівника і громадянина, всебічного розвитку особистості, інтеграції науки, технології й змісту навчання, мобільності, впевненості, креативності, вміння творчо мислити. Впровадження цих категорій у практику діяльності закладу вищої освіти здійснюється тільки через новітні технології, методики, методичне забезпечення освітнього процесу. А це передбачає,

як мінімум, дотримання таких умов: бажання викладача (вчителя) реагувати на нові вимоги суспільства, сучасної ринкової економіки до рівня професійної компетентності випускника освітнього закладу, його готовності до використання нових підходів у навчанні та сприяти нововведенням; особистісної орієнтації.

Зазначимо, що перехід до особистісно орієнтованої освітньої моделі передбачає суттєву зміну вимог до організації процесу професійної підготовки майбутніх учителів. Власне професійну підготовку майбутніх учителів доцільно розглядати з позицій особистісно зорієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів.

Особистісно зорієнтований підхід як базова ціннісна орієнтація освітнього процесу у вищій школі є домінуючим у професійній підготовці майбутнього вчителя. Він вимагає побудови освітнього процесу з урахуванням особистісних диспозицій учасників навчання та диференціації. За умов особистісно зорієнтованого підходу уможливорюється розкриття потенційних можливостей, усвідомлення особистісної освітньої траєкторії, суспільно прийнятого самовизначення, самореалізації, самоутвердження особистості майбутнього вчителя.

Так, М. Чобітько [491] вказує на потенційні переваги особистісно зорієнтованого навчання у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів. Зокрема, особистісно зорієнтований підхід передбачає пріоритет суб'єктивно-сміслового навчання у порівнянні із інформаційним, направленість на формування у студентів багатогранності суб'єктних картин світу на відміну від однозначних «програмних» уявлень, діагностику особистісного розвитку, ситуативне проектування, самоактуалізацію, самореалізацію, смисловий діалог. На переконання науковця, в основі особистісно орієнтованого підходу лежить діалогічність навчання, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію та збільшення міри свободи суб'єктів освітнього процесу. Проходить перетворення суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента в особистісно рівноправні позиції. Власне таке перетворення пов'язано із тим, що викладач не стільки навчає і виховує, скільки актуалізує і стимулює студента до загального і професійного розвитку, створює умови для його самовдосконалення.

Як слушно зауважує О. Овчарук [324], важливим шляхом модернізації освіти є оновлення її змісту та технологій навчання, узгодження їх з сучасними потребами, а саме – орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження, а саме оновлення змісту навчання, створення нових програм підготовки, оновлення навчально-методичної бази. Акцентування на компетентнісному підході обумовлюється вимогами реформування української системи освіти, коли кінцевим інтегрованим результатом процесу професійної підготовки є сформовані компетенції майбутніх фахівців. Власне, «компетенція – це інтегративна характеристика особистості, що містить систему знань, умінь та навичок, які є необхідними для здійснення ефективної діяльності в певній галузі» [168, с. 82]. Під компетенціями вчителя розуміють «коло його повноважень і відповідальність у сфері педагогічної діяльності, здійснення якої забезпечується рівнем компетентностей» [284, с. 108].

Компетентнісний підхід у процесі підготовки майбутніх учителів тісно пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами, оскільки має безпосереднє відношення до особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном лише в процесі майбутньої професійної діяльності. Основою компетентнісного підходу є поняття «компетентність», яке дослідниками визначається як: 1) інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника закладу вищої освіти для виконання діяльності в певних областях (компетенціях) [477]; 2) спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, внаслідок чого освіта стає високоумотивованою, особистісно орієнтованою, забезпечуючи максимальну реалізацію особистісного потенціалу [105]; 3) інтегративне утворення особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід й особистісні якості, які зумовлюють прагнення, готовність і здатність розв'язувати проблеми та завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість результату діяльності [141].

Компетентнісний підхід займає чільне місце, оскільки визначає цілі, зміст і методологію професійної підготовки, відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури

(рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Компетентнісний підхід орієнтується на професійну компетентність як якість особистості майбутнього фахівця, що «характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження у які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі» [168, с. 74].

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів забезпечує спрямованість освітнього процесу у закладах вищої освіти на досягнення інтеграційного результату – формування професійної компетентності вчителя. У дослідженні відштовхуємось від розуміння професійної компетентності як інтегративної (системної) властивості особистості майбутнього вчителя, що характеризує його психолого-педагогічну і предметну обізнаність, професійні вміння та навички, особистісний досвід і освіченість фахівця, націленого на перспективність (прогностичність) в роботі, здатного до динамічного збагачення та досягнення високих результатів і якості в професійній діяльності [220].

Зокрема, компетентності вчителя утворені комплексом його педагогічних здібностей і можливостей, наявністю вмотивованої спрямованості на навчально-виховний процес, системою необхідних знань, навичок, умінь і досвіду, які «постійно вдосконалюються й реалізуються на практиці» [6, с. 146].

Професійна компетентність виступає інтегративною професійно-особистісною характеристикою майбутнього вчителя, що складається з різних компонентів – компетентностей, які визначають його готовність і здатність до успішного виконання професійно-педагогічної діяльності [524]. Основними компонентами професійної компетентності майбутнього вчителя є [153]: а) знання – логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості; б) вміння – психічні утворення, які полягають у засвоєнні способів і навиків діяльності; в) навички – дії, сформовані в процесі повторення і доведення до автоматизму; г) професійна позиція – система сформованих установок і орієнтацій,

відношення і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки.

Водночас Л. Семенець [406] до складових професійної компетентності майбутнього вчителя (математики) відносить: проєктувальну, концептуальну, аксіологічно-особистісну, дидактичну, психологічну, управлінську, спеціальну математичну. Під педагогічною компетентністю вчителя Л. Мітіна [291] розуміє гармонійне поєднання знань предмета, методики та дидактики викладання, а також умінь і навичок педагогічного спілкування.

Отже, компетентнісна парадигма професійної підготовки майбутніх учителів базується на концепції компетентностей як основи формування здатності педагога вирішувати важливі професійно-педагогічні завдання у процесі навчання та виховання молоді. Власне компетентнісний підхід спрямований на результати професійної підготовки, які відповідають сучасним суспільним запитам та визнаються вагомими для здійснення майбутніми вчителями ефективної професійної діяльності.

Нам імпонують погляди Л. Кондрашової [222] в окресленні підходів до якості підготовки сучасних учителів. Дослідниця зазначає, що у системі вищої освіти наявні різні напрями у вирішенні питань підготовки сучасних педагогічних кадрів. Одні автори віддають перевагу організаційним аспектам освітнього процесу вищої педагогічної школи, обґрунтуванню його безперервності, поетапності, занурення в професійне освітнє середовище, співвіднесення уявлень про обрану професію з усвідомленням особистістю власної ролі й можливостей у виконанні професійних функцій. Другі підвищення якості педагогічної освіти пов'язують із впровадженням у його практику професійно орієнтовних технологій, що забезпечують формування в майбутніх педагогів знань, умінь і навичок як важливої умови професійного виконання ними функціональних обов'язків в обраній професійній сфері. Треті вважають, що якість підготовки майбутніх педагогів визначається вивченням профільних і непрофільних дисциплін у вищій школі. Однак, на переконання дослідниці, наведені напрями стосуються лише зовнішньої сторони модернізації

педагогічної освіти: змісту, форм, методів та засобів, однак поза увагою науковців залишається «людський вимір освітнього процесу» [222, с. 93].

Саме тому, метою педагогічної освіти є формування образу й осягнення змісту професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. Водночас, мета вищої педагогічної школи [133]: професійне виховання майбутнього вчителя – багатовимірне і багатофункціональне явище, що включає духовне становлення як активне внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; гармонійний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, етичних і естетичних якостей.

Таким чином, забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів спрямоване на якісне оновлення освітнього процесу закладу вищої освіти на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого й аксіологічного підходів. Значущим вважаємо компетентнісний підхід, який забезпечує вивчення закономірностей побудови й функціонування базової педагогічної освіти [497], визначення її провідною метою – формування базової педагогічної компетентності як інтегративної якості й готовності майбутнього учителя до виконання загальнопедагогічних функцій і неперервного професійно-особистісного саморозвитку. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів спрямоване на підвищення її якості та формування спеціаліста як компетентного вчителя з відповідним рівнем готовності до продуктивної педагогічної діяльності. Власне, підвищення якості професійної підготовки та високий рівень готовності майбутніх учителів дасть їм можливість почуватися впевнено у виконанні вчительської праці, бути затребуваними на ринку освітніх послуг.

Висновки до четвертого розділу

У розділі розглянуто систему забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в Україні. Проаналізовано нормативно-правову базу зовнішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Законодавче регулювання професійної підготовки майбутніх учителів в Україні здійснюється відповідно до Закону України «Про освіту» (2017); Національної доктрини розвитку освіти (2002); Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013); Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) та ін. Важливим нормативно-правовим актом для системи вищої освіти є Закон України «Про вищу освіту» (2014), у положеннях якого визначено основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, унормовано національну систему забезпечення якості освіти, що відповідає «Стандартам і рекомендаціям із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти».

Головним постійно діючим колегіальним органом, що відповідає за зовнішнє оцінювання якості національної вищої освіти, є Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО), який уповноважений Законом України «Про вищу освіту» на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти (Постанова КМ України від 15.04.2015 № 244 «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти»). У 2018 році відбулося «перезавантаження» Національного агентства, а з 2019 року Національне агентство офіційно розпочало свою діяльність щодо впровадження процедур акредитації освітніх програм, забезпечення якості вищої освіти.

Вагомим чинником, який впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів, є системи внутрішнього забезпечення якості освіти у закладах вищої освіти.

За даними звіту Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (2019) – 68 % закладів задекларували існування повноцінної системи внутрішнього забезпечення якості, і решта (32 %) – наявність окремих її компонентів. На підставі звіту визначено, що частина закладів вищої освіти прирівнює до запровадження систем внутрішнього забезпечення якості освіти ухвалення різного роду внутрішніх

документів (положень приміром про забезпечення якості) та/або створення певних спеціальних підрозділів.

Професійна підготовка майбутніх учителів в Україні відбувається у системі вищої освіти (класичних університетах та педагогічних університетах) та триває 4 роки (3 роки 10 місяців) на першому рівні (бакалавр) та 1 рік 4 місяці на другому рівні (магістр). Обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня бакалавра становить 240 кредитів (4 роки навчання); обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня магістра – 90 кредитів ECTS (1,5 роки навчання); обсяг освітньо-професійної програми для здобуття ступеня магістра на базі освітнього рівня бакалавра з іншої галузі – 120 кредитів ECTS (2 роки навчання). Кількість кредитів для навчальних дисциплін, практик, курсових робіт повинні бути не менше 3 кредитів ECTS.

Зазначено, що кардинальна модернізація змісту педагогічної освіти, зокрема змісту професійної підготовки майбутніх учителів розпочалося із входження України у Болонський процес. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів представлено як важливий елемент внутрішньої системи забезпечення якості, окреслено у стандартах вищої освіти, освітніх (освітньо-професійних) програмах, навчальних планах, програмах навчальних дисциплін, силабусах. Зміст професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти визначається нормативними, загальнопрофесійними, спеціально-професійними, психолого-педагогічними, вибірковими компонентами. Визначено, що в основі формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів лежить компетентнісний підхід, який визначає результати підготовки як систему набутих компетентностей (загальних, фахових).

Ключову роль у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів відіграє освітня програма, в якій детально висвітлено всі аспекти підготовки. Оцінювання якості освітньої програми й освітньої діяльності закладу вищої освіти щодо відповідності стандарту вищої освіти, досягнення визначених у програмі результатів навчання здійснюється відповідно до дев'яти критеріїв.

Аналіз освітніх програм (у п'яти провідних закладах вищої педагогічної освіти) підготовки майбутніх учителів дає підстави стверджувати, що педагогічна складова

професійної підготовки вчителів представлена, окрім базових («Педагогіка», «Педагогіка вищої школи»), досить широким спектром дисциплін («Освітні технології» – 3 кредити ECTS, «Методологія науково-педагогічних досліджень» – 3, «Основи педагогічної майстерності» – 3, «Вступ до педагогічної професії» – 3, «Культура педагогічного спілкування» – 3, «Освітній менеджмент» – 3, «Культура педагогічної взаємодії» – 2, «Майстерність педагогічної діяльності» – 3, «Освіта для сталого розвитку» – 3 кредити ECTS тощо). З'ясовано, що важливим аспектом у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів є впровадження інформаційних дисциплін («Інформаційно-технічні засоби навчання» – 2 кредити ECTS, «Інформаційні технології в освіті» – 3, «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті, науці» – 3 кредити ECTS тощо). Водночас, проблемним місцем у підготовці майбутніх учителів є підготовка до виховної діяльності.

Окреслено основні напрями професійної підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації її змісту, а саме: орієнтація на нові тенденції розвитку освіти; оновлення змісту підготовки із врахуванням зарубіжного досвіду та застосування новітніх методів навчання; поглиблення теоретичної та практичної підготовки; розширення можливостей співпраці закладів вищої освіти із різними освітніми закладами задля акумулювання майбутніми вчителями педагогічного досвіду; відповідність підготовки сучасним запитам суспільства.

Важливими елементами внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів є форми і методи навчання, які трансформуються й осучаснюються відповідно до нових освітніх вимог та компетентнісної парадигми освіти. Основними формами підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти України є денна (стаціонарна) та заочна. Формами організації професійної підготовки майбутніх учителів в Україні є: групова, колективна, індивідуальна; навчальні заняття (лекція, практичні заняття, семінарські, індивідуальні заняття, лабораторні, консультація, навчальні тренінги та ін.); самостійна робота; практична підготовка (педагогічна практика); форми дистанційного навчання (Moodle). Щодо методів професійної підготовки майбутніх учителів в закладах вищої освіти України, то вирізняють такі: дискусія; аналіз ситуацій; «спільний проєкт»; «обери

позицію», акваріум, мозковий штурм, ділові ігри, моделювання рольових ситуацій професійної спрямованості, кейс-метод та ін.

Серед інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів, які зорієнтовані на особистість студента, виокремлено: діалогічну технологію, збагачення, навчання у співробітництві, особистісно орієнтовану, інтерактивну та ін.

Вагомою складовою якісної професійної підготовки вчителів є педагогічна практика, у процесі якої відпрацьовується педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія та педагогічна спрямованість (Л. Зєня, І. Суліна).

Важливим напрямом модернізації української вищої школи є вироблення нової концепції забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів і відповідна організація освітнього процесу у закладах вищої освіти. Вирізнено та проаналізовано головні компоненти освітнього процесу (планово-програмний, організаційний, інформаційний, навчально-методичний, комунікативний, науково-дослідний, самоосвіти та саморозвитку, контрольно-оцінний). Окреслено особливості професійної підготовки майбутніх учителів на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого та аксіологічного підходів.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [46], [48], [52], [54], [55], [56], [60], [61], [67], [68], [70], [76], [81], [85], [86], [87], [92].

РОЗДІЛ 5. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА ТА В УКРАЇНІ

У розділі здійснено порівняльний аналіз зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні; а також внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні; окреслено перспективні напрями впровадження польського досвіду в Україні.

5.1. Порівняння зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні

Прогресивне оновлення системи освіти кожної держави, починається із забезпечення її якості. Країна може досягти значного поступу на світовій освітній арені лише за ефективною системою підготовки компетентних фахівців і насамперед, учителів, спроможних відповідати на виклики сьогодення та швидко реагувати на трансформації, що відбуваються у європейському освітньому просторі.

Українська освіта перебуває на шляху євроінтеграційних змін та оновлень. Характерною тенденцією даного етапу є, з одного боку, усвідомлення власного національного досвіду, порівняння його з кращими європейськими зразками, а з іншого, аналіз та виокремлення ефективних моделей європейської освіти, передових ідей і концепцій та їхньої адаптації до потреб вітчизняної освітньої системи.

У процесі наукового пошуку визначено, що зовнішня система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів включає нормативно-правову базу щодо забезпечення якості вищої освіти й агентства, які впроваджують процедури стосовно оцінювання, поліпшення, забезпечення якості підготовки фахівців у системі вищої освіти. Відповідно до нормативно-правового критерію здійснено порівняння зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки

майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні в контексті даних складових елементів.

У рамках Болонського процесу забезпечення якості вищої освіти декларується як найважливіший орієнтир політики європейських держав у сфері освіти. В основоположному документі «Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи» [844] зазначено, що на початку XXI століття ми є свідками безпрецедентного попиту на вищу освіту, її широку диверсифікацію, а також із усе більшим усвідомленням її вирішального значення для економічного та соціально-культурного розвитку, створення такого майбутнього, в якому молоде покоління повинне буде опановувати нові навички, знання та ідеї.

Якість у вищій освіті – це багатовимірна концепція, яка повинна охоплювати всі її функції та діяльність. Внутрішня самооцінка та зовнішній огляд, що проводиться відкрито незалежними фахівцями, якщо це можливо, з міжнародними знаннями, є життєвоважливими для підвищення якості. Необхідно створити незалежні національні органи та визначити порівняльні стандарти якості, визнані на міжнародному рівні. Слід приділити належну увагу конкретним інституційним, національним та регіональним контекстам, щоб врахувати різноманітність та уникнути однаковості. Зацікавлені сторони повинні бути невід’ємною частиною процесу інституційного оцінювання. Якість також вимагає, щоб вища освіта характеризувалась її міжнародним виміром [844]: обмін знаннями, інтерактивна мережа, мобільність викладачів та студентів та міжнародні дослідницькі проекти, враховуючи національні культурні цінності та обставини.

Забезпечення якості вищої освіти в Європі стало гаслом останніх десятиліть і наслідком широкомасштабних реформ національних систем освіти. У Болонській декларації (1999) [813] зауважується, що одним із найважливіших напрямів діяльності країн – учасниць Болонського процесу є співробітництво в галузі забезпечення якості вищої освіти через розроблення відповідних критеріїв і методологій оцінювання, що виступає основою для формування європейського простору вищої освіти.

Зазначимо, що в Європейському Союзі ефективно функціонує мережа національних агентств, які обмінюються власним досвідом щодо забезпечення якості освітніх послуг. Однією з таких мереж є Міжнародна мережа агентств з гарантії якості вищої освіти (INQAAHE), яка була заснована у 1991 році на міжнародній конференції в Гонконзі. Головним завданням мережі [42] є збір і розповсюдження інформації як про поточний стан, так і про новітні теоретичні дослідження у процесі управління якістю вищої освіти.

Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) була утворена у 2000 році. Так, задля формування системи забезпечення якості вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу міністри країн у Берлінському комюніке від 19 вересня 2003 року доручили ENQA через її членів у співпраці з Європейською Асоціацією університетів (EUA), Європейською Асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE), та Європейським студентським міжнародним бюро (ESIB), які утворили групу E4, розробити «узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості»; «вивчити можливості створення надійної системи незалежних взаємних перевірок для агенцій та установ із забезпечення якості й/або надання акредитації» [437, с. 3]. Розроблені стандарти і рекомендації – European quality assurance standards and guidelines (ESG) – були схвалені на конференції в Бергені 2005 року. А вже 4 березня 2008 року в Брюсселі було створено Європейський реєстр забезпечення якості (EQAR), засновником якого стала група E4.

Стандарти були призначені для того, щоб [437]: покращувати освіту, яку студенти отримують у закладах вищої освіти Європейського освітнього простору; допомагати закладам вищої освіти забезпечувати та підвищувати якість своєї діяльності і через якість стверджувати свої права на автономію; визначити основу діяльності агенцій із забезпечення якості вищої освіти; зробити зовнішнє забезпечення якості більш прозорим і зрозумілим для всіх, хто бере в цьому участь.

Оновлені «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG–2015) (ухвалено на Єреванській конференції, 2015) відображають консенсус між усіма залученими організаціями

щодо шляхів сприяння забезпеченню якості у Європейському просторі вищої освіти і, як така, що забезпечує міцну основу для її успішної імплементації [436].

Побудова системи забезпечення якості на основі Стандартів є одним із трьох найважливіших пріоритетів розвитку Європейського простору вищої освіти [424]. Зауважимо, що ESG–2015 ґрунтуються на таких чотирьох принципах забезпечення якості у ЄПВО (ЕНЕА): 1) заклади вищої освіти несуть первинну відповідальність за якість вищої освіти, що надається; 2) забезпечення якості відповідає різноманітності систем вищої освіти, закладів вищої освіти, програм і студентів; 3) забезпечення якості сприяє розвитку культури якості; 4) забезпечення якості враховує потреби та очікування студентів, усіх інших стейкхолдерів та суспільства [436, с. 8].

Ключова мета «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» (ESG) (далі – Стандарти) [436] – сприяти спільному розумінню забезпечення якості навчання і викладання. Тобто, Стандарти зосереджені на забезпеченні якості стосовно навчання і викладання у вищій освіті, включаючи навчальне середовище та відповідні зв'язки з дослідженнями та інноваціями. А отже, забезпечення якості підготовки майбутніх учителів є частиною всієї системи забезпечення якості вищої освіти. Якість, хоч її і складно визначити, є здебільшого результатом взаємодії між викладачами, студентами й освітнім середовищем закладу. Додамо, що Стандарти складаються із трьох частин: 1) внутрішнього забезпечення якості у закладах вищої освіти; 2) зовнішнього забезпечення якості вищої освіти; 3) забезпечення якості у діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

Важливим завданням у процесі забезпеченні якості освіти є аналіз домінуючих оцінювальних підходів в європейському освітньому просторі, а також визначення першочергових заходів щодо модернізації української вищої освіти, що підтверджується приєднанням України до Болонського процесу. Водночас, як зазначають науковці [270], реформування вищої школи має здійснюватися з урахуванням світових тенденцій, але на основі особливостей національних контексту, традицій і досягнень.

Варто зауважити, що розвиток освіти, зокрема в контексті її якості, визначається змістом державної політики, яка з точки зору сучасних економічних умов, втілюється в показниках величини державних витрат на освіту. За відносним показником (частка державних витрат у ВВП) Україна перевищує і показники розвинених країн світу, і середній показник усіх країн світу. Однак за абсолютними показниками, які розраховані на душу населення, результати аналізу є протилежними [146]: державні витрати на освіту в Україні у три рази менші порівняно зі світовим показником та, наприклад, у 4,5 рази менше, ніж у Республіці Польща. При цьому Україна має досить високий рівень охоплення населення вищою освітою, що підтверджує відповідний показник.

У Річному звіті Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти зазначено, що якщо «у 2013 р. Україна за видатками на освіту в доларовому еквіваленті поступалася найближчому європейському сусідові – Республіці Польща, приблизно удвічі (26 млрд дол. США проти 12 млрд дол. США), то у 2016 р. індекс відставання становив уже 5,5. Щодо фінансування вищої освіти (знову ж таки у доларовому еквіваленті), то спад не є таким суттєвим (від 3,8 млрд дол. США до 1,5 млрд дол. США), але це може свідчити і про те, що на вищу в освіту в Україні завжди виділялося мало коштів» [381, с. 45].

Водночас після вступу до ЄС у Республіці Польща було адаптовано систему освіти відповідно до європейських стандартів, а також підпорядковано Міжнародним нормам класифікації освіти (ICSED). Система забезпечення якості освіти Польщі відповідає стандартам і вимогам Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA). «Дипломи провідних польських університетів визнаються всіма країнами Європи та США» [259, с. 71].

До переваг польської вищої освіти належать [498]: високі стандарти навчання, сучасні європейські програми навчання, доступність та інноваційність. Як зазначає В. Шевченко, Республіка Польща є найуспішнішою у сфері освіти. Так, зокрема, за дослідженнями ООН серед 51 країни Європи Польща має досить високий рейтинг, а саме [52]: 1) за рейтингом країн світу щодо рівня освіти (2016 р., 188 країн) Індекс освіти Польщі становив 0,852. Це 20-те місце у світі та 14-те в Європі. Україна

відповідно – 40-ве у світі, 29-те – в Європі з індексом 0,803; 2) за рівнем вищої освіти (2017 р., 50 країн світу): Польща – 50,0 (32 у світі, 19 в Європі), Україна – 47,7 (36-те у світі, 22-ге в Європі) [498]. Стрімко зростає кількість молодих людей з України, які обирають для навчання польські заклади вищої освіти. Так, за останні 10 років кількість українських студентів зросла понад 11 разів. За прогнозами центру CEDOS до 2020 року в Республіці Польща буде навчатися близько ста тисяч іноземних студентів, більшість з яких – з України [498].

Порівняльний аналіз зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні показав, що спільним для обох країн є нормативно-правова база та агенції, які відповідальні за забезпечення якості вищої освіти. Так, у Республіці Польща сформовано значний масив нормативно-правових актів, які певною мірою стосуються забезпечення якості вищої освіти. Спрямованість польської системи вищої освіти на концепт якості започатковано низкою положень Закону «Про вищу освіту» (2005), який у подальші роки зазнав засадничих змін. Так, перед закладами вищої освіти постало законодавче зобов'язання у впровадженні внутрішньої системи забезпечення якості освіти, а також виникла потреба розробити основні механізми моніторингу якості професійної підготовки фахівців, зокрема й майбутніх учителів. Подальші законодавчі акти було спрямовано на забезпечення процедур якості у вищій школі. Важливим законом, який продовжує політику забезпечення якості у сфері вищої освіти є для польської системи вищої освіти є Закон «Про вищу освіту і науку» (2018), в якому окреслено загальні положення щодо функціонування системи вищої освіти, визначено її місію, головні положення, що стосуються діяльності закладів вищої освіти, провадження освітнього процесу, організаційно-управлінських рішень; 3 підрозділи закону присвячені питанням забезпечення й оцінювання якості освіти.

В Україні також напрацьовано ряд нормативно-правових актів, законів, положень, які спрямовані на забезпечення якості вищої освіти. Ухвалення законів «Про вищу освіту» (2014) та «Про освіту» (2017) стало підґрунтям якісних освітніх змін, а головне – відкрило шлях до запровадження Європейських стандартів в

українському просторі вищої освіти. Можемо стверджувати лише про впровадження першого розділу [424] – внутрішня система забезпечення якості вищої освіти, яка радше залежить від самих закладів вищої освіти, підтримується Міністерством освіти і науки, низкою освітніх установ та різноманітними фондами. Крім того, ухвалення нових законів стало першою спробою до утвердження реальної університетської автономії, а відтак, завданням гарантувати якість освіти самими університетськими спільнотами. З огляду на ці обставини з'являється «розуміння освітньої спільноти того, що розбудова внутрішніх систем забезпечення якості є одним із найактуальніших завдань» [424, с. 17].

Зауважимо, що Закон України «Про вищу освіту» (2014) значною мірою корелює з Європейськими стандартами і рекомендаціями щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. Позитивною новацією нового законодавства про вищу освіту є поява основ системного підходу щодо забезпечення якості вищої освіти. Окрім того, важливим є законодавче положення про автономний статус закладів вищої освіти, що відповідають досвіду діяльності закладів вищої освіти провідних держав світу.

Водночас зазначимо, що відмінне у зовнішній системі забезпечення якості є – розроблена інституційна акредитація (*oscena kompleksowa*) закладів вищої освіти, яка окреслена у положеннях Закону «Про вищу освіту і науку»; наявність та постійне оновлення документів, що регулюють професійне зростання, визначають обов'язки та гарантують права вчителя (Карта вчителя).

Зовнішня система забезпечення якості освіти у Республіці Польща формується, насамперед, Міністром науки і вищої освіти та Польською акредитаційною комісією, а також Головною радою вищої освіти, а внутрішня – університетами. Як зауважують польські експерти в галузі освіти, існують певні організаційні недоліки щодо функціонування, а саме система ще недостатньо впорядкована та цілісна, щоб ефективно реагувати на виклики, що стоять перед сучасною вищою освітою. Зокрема, не існує відповідних зв'язків між зазначеними вище органами та установами, що впливають на якість освіти. Міністр науки і вищої освіти визначає правові рамки функціонування вищої освіти та науки, водночас відповідає за

політику якості у цій галузі, тому він повинен бути «особливо зацікавлений у отриманні якісного та всебічного зворотного зв'язку» [789, с. 8].

Так, Польська акредитаційна комісія (далі – ПАК) була створена як Державна акредитаційна комісія 1 січня 2002 року та відіграє ключову роль [548] у польській системі оцінювання якості освіти. Зазначимо, що ПАК – це незалежна установа, яка працює над забезпеченням та підвищенням якості освіти. Зasadничими принципами роботи ПАК є принципи – надійності, неупередженості та прозорості. ПАК пройшла декілька етапів модернізації. На кожному з етапів модернізації організаційна та функціональна структура ПАК [744] також трансформувалася, зберігаючи цілісність цілей, висловлених в Місії.

До основних завдань ПАК належать [744]: забезпечення дотримання стандартів якості, прийнятих для вищої освіти; орієнтація на найкращі моделі, що діють у європейському та глобальному освітньому просторі; підтримка державних і приватних університетів у процесі покращення якості освіти та побудови культури якості. Всі заходи ПАК спрямовані на забезпечення високої позиції випускників польських університетів на внутрішньому та міжнародному ринку праці, підвищення конкурентоспроможності польських університетів як європейських закладів вищої освіти. Водночас загальною цінністю, якою керується у своїй роботі ПАК, – соціальне благо, оскільки якість та ефективність освіти суттєво сприяють розвитку громадянського суспільства й інтелектуального капіталу.

Польська акредитаційна комісія здійснює зовнішнє оцінювання освітніх програм та висловлює думку щодо надання права у проведенні закладами вищої освіти досліджень. У своїй роботі під час проведення оцінювання освітніх програм ПАК послуговується детальними критеріями оцінювання, які викладені у Статуті (критерії оцінювання освітньої програми для практичного та загального академічного профілю) [551]. Кожен критерій оцінюється за трибальною шкалою. Зауважимо, що ПАК першочергово «зорієнтована на акредитацію напрямів студій першого та другого ступеня» [526, с. 131].

Польська акредитаційна комісія піклується про те, щоб її рішення, думки та оцінки, а також рекомендації залишали широке поле для автономних ініціатив, що

сприяють інноваційності освітнього процесу та високій якості культури освіти. ПАК визнає своїм обов'язком всебічну співпрацю та діалог з усіма зацікавленими (*interesariuszami*) сторонами освітнього процесу, включаючи академічну спільноту, кандидатів на навчання, працедавців, а також державні й адміністративні органи управління (табл. 5.1). Комісія ініціює співпрацю на міжнародному рівні, активно взаємодіє з іншими комітетами з акредитації та міжнародними організаціями [84], які об'єднані для реалізації ідей Болонського процесу щодо розбудови Європейського простору вищої освіти.

Таблиця 5.1

Система оцінювання якості освіти у вищих школах Республіки Польща

Зовнішня система забезпечення якості освіти	Внутрішня система забезпечення якості освіти
<p><i>Польська акредитаційна комісія</i></p> <p><i>Завдання</i></p> <p>Оцінювання якості освіти на всіх напрямках підготовки у державних та приватних закладах освіти</p> <p><i>Критерії оцінювання якості</i></p> <p>освітні програми; стандарти освіти; кваліфікація викладачів; підтримка студентів; дидактична інфраструктура; підтвердження результатів навчання; інтернаціоналізація навчального процесу; співпраця з соціально-економічним середовищем; ефективність внутрішньої системи якості освіти</p>	<p><i>Вищі школи</i></p> <p><i>Завдання</i></p> <p>Забезпечення та вдосконалення якості освіти</p> <p><i>Цілі, визначені закладом вищої освіти</i></p> <p>впровадження високих стандартів якості; підвищення конкурентоспроможності та привабливості університету; підвищення рівня дидактичної роботи</p> <p><i>Приклади дій</i></p> <p>перегляд освітніх програм; опитування студентів щодо якості занять; відвідування навчальних занять; оцінювання викладачів; моніторинг професійної кар'єри випускників</p>

Джерело: System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych (Informacja o wynikach kontroli). Warszawa. 2018.

Окрім того, відповідно до Розпорядження Президента ПАК у 2013 році була створена Система управління якістю Польської акредитаційної комісії. Головна мета системи управління якістю [744] – підвищити ефективність діяльності щодо виконання місії та стратегії Польської акредитаційної комісії у контексті постійного вдосконалення, а також гарантування реалізації статутних завдань.

Важливо наголосити, що ПАК тричі (2008, 2013, 2018) проходила зовнішню оцінку міжнародною експертною групою. Стратегічною метою було отримання / поновлення статусу дійсного члена Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) та внесення до Європейському реєстру забезпечення якості вищої освіти (EQAR). У результаті зовнішньої експертизи ПАК [719] зберегла свій статус дійсного члена ENQA та зареєстрована EQAR.

В українській освітній системі основні функції безпосереднього управління якістю вищої освіти, формування національної освітньої політики здійснюють [424]: Кабінет Міністрів України; Міністерство освіти і науки України (далі – МОН) – головний орган у системі центральних органів виконавчої влади із забезпечення формування та реалізації державної політики у сфері освіти і науки, здійснення державного нагляду за діяльністю освітніх закладів (розробляє державні стандарти освіти, визначає стратегію моніторингу якості освіти та забезпечує його проведення, здійснює ліцензування та акредитацію закладів вищої освіти, формує та забезпечує функціонування системи атестації наукових і науково-педагогічних кадрів); Державна інспекція навчальних закладів України; Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (далі – НАЗЯВО).

Варто зазначити, що до процедур зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні належить ліцензування, акредитація та зовнішні інспектування державними установами. Ліцензування надає право закладам вищої освіти на здійснення освітньої діяльності. Акредитація – це «процес підтвердження ефективності та якості результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти та їх відповідності вимогам суспільства і стандартам вищої освіти» [402, с. 41]. Сертифікація засвідчує визнання державними органами відповідності підготовки фахівців у закладах вищої освіти світовим стандартам.

Головним постійно діючим колегіальним органом, що відповідає за зовнішнє оцінювання якості національної вищої освіти, є Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (Постанова КМ України від 15.04.2015 № 244 «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти»).

Варто зауважити, що нормативна база функціонування Національного агентства продовжує формуватися, зокрема, у 2016 році Законом України (№ 1415-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту»» від 14.06.2016) уточнено правові умови формування та функціонування Національного агентства. Законом України «Про освіту» 2017 року були змінені принципи обрання членів Агентства. Наприкінці лютого 2019 року Національне агентство офіційно розпочало свою діяльність, обрало Голову Секретаріату і приступило до відбору та призначення його працівників [312].

Національне агентство має ряд повноважень (згідно Статуту), а саме [365; 312]: формує вимоги до системи забезпечення якості вищої освіти, розробляє положення про акредитацію освітніх програм і подає його МОН для затвердження; формує єдину базу даних запроваджених закладами вищої освіти спеціалізацій, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти на кожному рівні вищої освіти; за результатами акредитаційної експертизи освітньої програми приймає рішення про акредитацію чи відмову в акредитації відповідної освітньої програми та ін.

Зазначимо, що сьогодні Національне агентство набуває спроможності реалізовувати державну політику в сфері вищої освіти, протистояти сучасним викликам та стати каталізатором змін у вищій освіті України з метою формування культури її якості. Стратегія Національного агентства є дороговказом згаданих вище змін, «визначає місію і цінності, декларує стратегічні цілі та напрями їх реалізації» [381, с. 82]. У 2020 році НАЗЯВО одержало Статус афілійованого члена Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA).

Порівняння зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки вчителів у Республіці Польща та в Україні у контексті нормативно-правової бази та агенцій, діяльність яких спрямовані на забезпечення якості вищої освіти представлено у таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

**Порівняння зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки
майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні**

Республіка Польща	Україна
Нормативно-правова база	
Закон «Про вищу освіту» (2005); Закон «Про освіту» (2016); Закон «Про вищу освіту» (2014); Закон «Про вищу освіту і науку» (2018); Постанова Міністра науки і вищої освіти «Про Національну рамку кваліфікацій для вищої освіти» (2011); Наказ Міністра науки і вищої освіти «Про стандарт освіти з професійної підготовки вчителя» (2012, 2019). <i>відмінне</i> – інституційна акредитація (oscena kompleksowa) закладів вищої освіти (положення Закону «Про вищу освіту і науку» (2018)) <i>специфічне</i> – Карта вчителя	Закону «Про вищу освіту» (2002); Закон України «Про вищу освіту» (2014) Закону України «Про освіту» (2017); Постанова «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011); Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) та ін.
Агенції, відповідальні за зовнішнє оцінювання якості освіти	
Польська Акредитаційна комісія Дійсний член ENQA (2008)	Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти Статус афілійованого члена ENQA (2020)

Вагомим чинником на шляху до забезпечення якості вищої освіти, зокрема й якості підготовки майбутніх учителів, є відповідна її архітектура, структурна організація за рівнями, орієнтаціями, галузями, що дає змогу сповна реалізувати її функціональне, сутнісне призначення. Власне, забезпечення якості вищої освіти можливе завдяки розбудові формалізованого, структурованого освітнього простору та запровадженню визнаних усіма класифікації та кодифікації освітніх програм і відповідних освітніх досягнень (кваліфікацій і ступенів). Отже, «структурована освіта – це, насамперед, освітні програми та відповідні кваліфікації і ступені» [243, с. 15]. Окрім того, сумісність вітчизняної освітньої системи, структурованої за міжнародними правилами, з освітніми системами інших країн відкриває шлях для міжнародної мобільності студентів і викладачів.

Значущим чинником у забезпеченні якості вищої школи постає належне управління нею. Як засвідчує світовий досвід, умовами ефективного управління, які уможливають якісно реалізувати місію й основні завдання закладів вищої освіти є: інституційна автономія і академічні свободи; державно-громадське управління; системний моніторинг і оцінювання якості та оприлюднення результатів діяльності; підтримання конкурентних засад у функціонуванні та розвитку закладів вищої освіти, їх відповідальності за результати освітньої діяльності. Як зауважують науковці [270], всі ці умови взаємопов'язані, а відтак дієві в разі їх системного застосування, оскільки лише в такому випадку збалансовані й урівноважені, забезпечують необхідні і достатні стримування та противаги. Саме автономні та вільні в широкому спектрі своїх основних функцій університети в умовах жорсткої конкуренції піднімаються на вищі рейтингові щаблі.

Так, у Республіці Польща реальна автономізація закладів вищої освіти була однією з прерогатив стратегії їх розвитку. Керівництво освітніх закладів задекларувало принципи автономії закладів освіти, право визначати самостійно зміст освітніх послуг і нести відповідальність за якість їх надання. Внесення відповідних змін до законодавства дало змогу Конфедерації ректорів закладів вищої освіти та Вищій раді шкільництва як вищим органам освітнього самоврядування мати право вето на ті нормативні акти, що стосуються організації освітнього процесу і становлять зміст автономії освітніх закладів. Із цими нормами законодавства Республіки Польщі кореспондуються норми Закону України «Про вищу освіту», де зазначено, що права закладів вищої освіти, які визначають його автономію не можуть бути обмежені іншими законами чи нормативно-правовими актами. Держава повинна на практиці визнати [378], що в університетській системі зосереджений основний інтелектуальний потенціал нації, і здебільшого університети самі знають, як оптимально діяти в конкретних умовах.

Зовнішня система забезпечення якості освіти, зокрема професійної підготовки вчителів у Республіці Польща стосується гарантування освітнім закладом ефективності роботи університету, підвищення якості освітніх програм. Важливо співвіднести систему з самостійністю (автономією) університетів, що може

виявлятися у [851]: використанні системного оцінювання, диференціації використання оцінки залежно від категорії університету та ступеня його незалежності, залишаючи університетам багато свободи у виборі комісії, яка буде проводити оцінювання напрямів студій, і якщо критерії для надання акредитації дотримані, система забезпечення якості охоплюватиме лише певні типи університетів, надаючи акредитації впродовж відносно тривалого періоду.

Підвищити якість вищої освіти – означає знайти технологію одержання якісного кінцевого продукту освітньої діяльності вищої школи, а також діяльності всіх тих, хто контролює чи буде контролювати цю освітню діяльність у контексті дотримання та виконання нормативно-правових актів. Оскільки, ключовим результатом якості освітньої діяльності закладу вищої освіти є конкурентоспроможний випускник, тому важливо ефективно працювати у двох напрямках. Перший – це всебічне сприяння підготовці таких випускників закладами вищої освіти через організацію адекватних стандартів для кожної спеціальності; другий – контроль освітньої діяльності закладів вищої освіти та загальна, на всіх рівнях відповідальність за рівень конкурентоспроможності випускників, майбутніх учителів.

Якщо рушійною силою якості стає ринок, то це зумовлює революцію у сфері якості і вимагає від організацій, освітніх закладів перегляду своєї роботи з метою забезпечення її відповідності потребам та бажанням споживачів. Фактори, які впливають на забезпечення якості, згруповано таким чином [101]: 1) орієнтація на клієнта; 2) внутрішня цілісність / послідовність вимог; 3) зменшення невпевненості; 4) імператив вражень.

Орієнтація на клієнта передусім відображає зростаючу конкуренцію між освітніми закладами, «змагання між освітніми закладами активізується, а разом з тим зростає потреба в якості освіти» [72, с. 350].

Внутрішня цілісність / послідовність вимог, які ще називають «єдині вимоги». Різні ланки закладу вищої освіти нерідко мають різні підходи щодо певних питань, як-от, оцінювання, управління, місії, завдання. У цьому аспекті об'єднання для забезпечення якості є важливим.

Потреба у зменшенні непевності може бути причиною підвищення уваги до забезпечення якості, особливо у період змін.

До складових імперативу вражень віднесено [101]: а) моральний імператив (освітній заклад повинен пропонувати споживачам освітніх послуг найкраще); б) імператив оточення (на освітні заклади впливає зовнішнє оточення, зокрема, різні суспільні організації, які висувають до закладів вищої освіти все більші вимоги); в) імператив виживання (освітні заклади просто закриються, якщо споживачів освітніх послуг не буде). Безумовно, що всі фактори певним чином впливають на забезпечення якості освіти та якості підготовки фахівців зокрема, спрямовують заклади вищої освіти на пошук ефективних шляхів у поліпшенні якості навчання, викладання, освітніх послуг.

Таким чином, порівняння зовнішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні дає підстави стверджувати, що освітні системи країн активно працюють над впровадженням та здійсненням заходів із зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. Нормативно-правова база Республіки Польща у контексті забезпечення якості майбутніх учителів збагачувалася й удосконалювалася набагато довший часовий період (від приєднання до Болонського процесу, членства в ЄС, розробці та впровадженні процедур із поліпшення якості освіти та підготовки фахівців), аніж в Україні. Окрім того, у Республіці Польща упродовж багатьох років є дієвий орган – Польська акредитаційна комісія (ПАК), яка систематично проводить оцінювання якості закладів вищої освіти, підтверджує відповідність освітніх програм освітнім стандартам, що, у свою чергу, повинні відповідати європейським освітнім вимогам і моделям. Окрім того, ПАК – дійсний член ENQA, який успішно функціонує відповідно до вимог та принципів Європейського простору вищої освіти.

Позитивним для української освітньої системи є прийняття та впровадження в життя положень Закону України «Про вищу освіту» (2014), який значною мірою корелює з Європейськими стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Окрім того, з 2019 року Національне агентство забезпечення якості вищої освіти офіційно розпочало свою діяльність, що

дає підстави стверджувати про новий якісний вектор розвитку української освіти та модернізацію системи професійної підготовки майбутніх учителів.

5.2. Порівняння внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні

Модернізаційні й інтеграційні зміни в освітніх системах європейських країн стали закономірними через географічні (руйнування кордонів) та суспільно-економічні (єдина валюта – євро) трансформації, які призвели до підвищення мобільності громадян Європейського Союзу. Водночас постала нагальна потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях, яка актуалізувала питання «порівнюваності дипломів та стандартизації освітніх послуг» [163, с. 20]. Сучасний поступ європейської освіти у контексті якісної підготовки майбутніх фахівців, спрямований на «професіоналізацію, доступність і гнучкість вищої освіти» [164, с. 135]. Як слушно зауважує Т. Десятов, «глобальні тенденції, такі як інтернаціоналізація та транснаціоналізація освіти, орієнтація університетів на дослідницьку діяльність, мобільність студентів, формування єдиної світової інформаційної системи, висувають нові вимоги до якості освіти, напрямів і рівня підготовки фахівців» [165, с. 50].

Очевидно, що поліпшення та підвищення якості вищої освіти не може здійснюватися лише через зовнішні інституції, бо головним гарантом якісних освітніх послуг є заклади вищої освіти, які ефективно розбудовують і розвивають системи внутрішнього забезпечення якості освіти, які слугують для забезпеченню якості професійної підготовки фахівців. Як доречно зазначає М. Тутко (M. Tutko) [818], забезпечення якості є безперервним, систематичним і багатостороннім процесом, який повинен ґрунтуватися на переконанні, що покращення та підвищення якості освіти можна досягнути завдяки самооцінці, обговоренню, співпраці, просуванню й поширенню передового досвіду, а також урахування думок студентів та інших зацікавлених сторін [818].

На основі аналізу низки документів, зокрема «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (2015), зазначимо, що

якість професійної підготовки майбутніх учителів безпосередньо залежить від сформованості та підтримання на рівні закладу вищої освіти внутрішньої системи забезпечення якості.

Порівняння внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні здійснимо з дотриманням таких критеріїв порівняння як: змістово-процесуальний та організаційно-специфічний.

Зазначимо, що обидві країни – Республіка Польща й Україна є учасниками Болонського процесу та впровадили кредитно-трансферну систему оцінювання. Вища освіта в обох країнах відповідає вимогам Болонської системи. Після закінчення закладу вищої освіти випускники отримують диплом освітньо-кваліфікаційного ступеня «бакалавр» чи «магістр».

Як зазначають Б.-Д. Голобняк (B.-D. Gołębniak) та С. Кшихала С. (S. Krzychała) професійна підготовка польських учителів в університетах відбувається за трьома організаційними моделями освіти [607]:

1. Предметно-факультетська модель – відповідно до якої факультет самостійно організовує підготовку для своїх студентів. За цією моделлю переважає підготовка вчителів із предметів, які викладаються учням після закінчення початкової школи (у середніх та старших школах). Найчастіше – це конкретний напрям (наприклад, математика – спеціальність вчительська (напрямок освіта); математика першого (бакалаврського) рівня: викладання математики та комп'ютерні заняття; математика другого (магістерського) рівня. Іноді у цій моделі є об'єднано два / три напрями, з яких набираються кандидати на вчителів (наприклад, фізика; біофізика, сучасні матеріали та нанотехнології). Ця модель також використовується у поєднанні двох різноспрямованих факультетів (наприклад, філологічного, художнього). На цих факультетах, зазвичай, є кафедри, які безпосередньо займаються дидактикою певного предмета. Майже кожен п'ятий майбутній вчитель навчається за цією моделлю.

2. Централізована модель – університет призначає підрозділ, який організовує підготовку вчителів для всіх або лише вибраної групи факультетів. Визначені

факультети / підрозділи організовують і проводять заняття із психолого-педагогічної підготовки (модуль 2), а часто й заняття з дидактики навчального предмета (модуль 3). Методична підготовка (модуль 1) проводиться в межах факультету, на якому навчаються студенти. Наприклад, заняття з педагогіки та психології організовують на базі педагогічного факультету, а дидактичні модулі та педагогічна практика – проводяться на базі інших факультетів університету. Зазначимо, що така модель освіти повністю відповідає стандартам польського Міністерства науки і вищої освіти. Майже половина майбутніх учителів одержують підготовку за такою моделлю.

3. Модель педагогічного факультету, реалізується факультетами чи інститутами наук про виховання, педагогіки та освіти. У цій моделі акцент робиться на психологічній та дидактичній підготовці і найчастіше використовується для підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти та вчителів початкової школи, зазвичай у поєднанні зі спеціальною педагогікою, ресоціалізацією, культурною анімацією. У цьому випадку факультет у співпраці з іншими факультетами організовує заняття в галузі психолого-педагогічної підготовки для студентів непедагогічних спеціальностей. За цією моделлю навчається трохи більше третини майбутніх польських учителів.

Професійна підготовка вчителів в Україні відбувається у педагогічних та класичних університетах за схожими моделями. Так, у класичних університетах працює модель педагогічного факультету, тобто на базі педагогічного факультету здійснюється підготовка вчителів для початкової школи та дошкільних закладів освіти, а також централізована модель для підготовки майбутніх учителів з інших факультетів, які навчаються за напрямом підготовки (спеціальністю – середня освіта).

Зазначимо, що професійна підготовка вчителів у Республіці Польща відповідно до вимог Болонського процесу здійснюється на двох рівнях навчання [678]: перший на рівні трирічної професійної підготовки – бакалавр (ліценціат) і другий на рівні – магістр. В Україні також професійна підготовка майбутніх учителів проходить на бакалаврському та магістерському рівнях. Проте у Республіці Польща перший

рівень триває три роки (180 кредитів ECTS), а в Україні – чотири роки (3 роки 10 міс.) (240 кредитів ECTS). Другий рівень (магістерський) триває у Республіці Польща 2 роки (126 кредитів ECTS), а в Україні – 1 рік 4 місяці (90 кредитів ECTS).

За К. Біницькою [99], як в Україні, так і в Республіці Польща навчальний рік у закладах вищої освіти поділяється на два семестри – зимовий та літній. В обох країнах навчальний семестр закінчується екзаменаційною сесією.

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів відображено в освітніх програмах, навчальних планах, навчальних програмах, силабусах, підручниках, посібниках тощо.

Вимоги до змісту професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща, зокрема й вчителів математики, встановлені освітніми стандартами (2012; 2019) [763; 764]. Згідно освітнього стандарту професійна підготовка майбутніх вчителів має модульний характер і реалізується у трьох основних модулях [316] та двох додаткових (факультативних) у межах яких майбутні вчителі можуть обирати додаткову підготовку до вивчення другого предмета (4 модуль) та підготовки у галузі спеціальної освіти (5 модуль).

Так, зокрема підготовка вчителя математики у Вроцлавському університеті за першим модулем складає – 30 кредитів ECTS; за другим – 30 кредитів ECTS; за третім – 60 кредитів ECTS. Також окремо виділено такі дисципліни, як іноземна мова та фізичне виховання (12 кредитів ECTS і 5–8 кредитів ECTS). Зауважимо, що значний акцент зроблено на знання іноземної мови (англійської або німецької), зокрема, зазначено, що потрібно досягти мовних навичок з вибраної мови на рівні B2 згідно Європейських рекомендацій мовної освіти.

Для порівняння у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка на обов'язкові навчальні дисципліни загальної підготовки передбачено 23 кредити ECTS; обов'язкові навчальні дисципліни професійної підготовки – 156 кредитів ECTS.

Цікавим для порівняння є те, що іноземна мова 7 кредитів ECTS (в Україні) та 12 кредитів ECTS (у Республіці Польща); також для всіх видів практик виділено 20 кредитів ECTS (в Україні) та 8 (у Республіці Польща).

Також існує низка особливостей щодо викладання певних дисциплін, зокрема у Республіці Польща (Поморська академія в Слупську, Педагогічний університет ім. Комісії національної освіти в Кракові та Університет імені Марії Кюрі-Склодовської в Любліні) «не викладаються дисципліни національного спрямування (історія Республіки Польща, історія польської культури, польська мова (за фаховим спрямуванням)), а також основи екології» [252, с. 24]. Водночас у польських закладах вищої освіти при підготовці вчителів є обов'язковий курс – «Емісія голосу» [476, с. 198].

Як зазначає Н. Кугай [252], в університетах європейських країн традиційно посилена увага до використання інформаційних технологій навчання у підготовці майбутніх фахівців, зокрема вчителів математики. Власне тому виникає потреба у ґрунтовній інформатичній підготовці вчителів до широкого використання комп'ютера як засобу навчання. У Республіці Польща велика кількість годин відведена на проведення лабораторних робіт, що, зокрема, свідчить про високий рівень матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу. Наприклад, за три роки навчання у Люблінському університеті імені Марії Кюрі-Склодовської кількість годин, відведених на лабораторні роботи, становить 595 годин (з них 435 год. на предмети інформатичного спрямування), а в Україні за чотири роки – всього 390 годин (з них 246 год. на предмети інформатичного спрямування) (НПУ імені М. П. Драгоманова). Комп'ютери, об'єднані в мережу інтернет, сучасні засоби телекомунікацій та телеінформації поєднують та трансформують контент, форми та способи їх використання, модернізують освітній процес закладів вищої освіти [691], сприяють покращенні якості підготовки майбутніх учителів.

На важливості інформаційно-комунікаційних технологій та їх інструментарію для забезпечення ефективного функціонування освітньої системи наголошує В. Биков [39]. На переконання вченого, інформаційно-комунікаційні технології здатні не лише впливати на зміст, методи та організаційні форми навчання й управління навчально-пізнавальною діяльністю, а також створити та забезпечити умови для підвищення якості освіти, економічної ефективності освітніх послуг. Важливим, на переконання В. Бикова, є використання у педагогічних системах

відкритого комп'ютерно орієнтованого навчального середовища, що будується на сучасній концепції інформатизації освіти, підходах щодо формування єдиного інформаційного освітнього простору, на сучасних платформах розгалужених комп'ютерних мереж, автоматизованих інформаційних системах.

Так, М. Шишкіна, О. Спірін та Ю. Запорожченко [505], досліджуючи проблеми інформатизації української системи освіти, наголошують на підвищенні якості й рівня загальної підготовки вчителів в контексті впровадження інформаційних технологій в освітній процес закладів вищої освіти. Дослідники зазначають, що хоча Україна долучилася до впровадження визнаних міжнародних стандартів, усе ж, «нині стандартизація і щонайменше уніфікація підходів до визначення якості навчальних комп'ютерних програм, засобів, систем залишається досить низькою». Безумовно, що це впливає на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів, а тому актуальною є думка науковців щодо всебічного «забезпечення якості інформаційно-комунікаційних засобів» [505] для потреб освітнього середовища у наданні якісних освітніх послуг.

Саме тому, серед стратегічних завдань модернізації вищої освіти у контексті якості підготовки майбутніх учителів одним із головних завдань постає забезпечення інформатизації освітнього процесу і доступ до міжнародних інформаційних систем.

Важливим чинником забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів є освітня програма, яка повинна містити чітко визначені обов'язкові результати навчання. Заклади вищої освіти, будучи автономними, повинні мати офіційні механізми затвердження, перегляду та моніторингу освітніх програм. Якість освітньої програми визначається розробкою й публікацією очікуваних результатів, детальною побудовою програми, організацією освітнього процесу та змісту підготовки, наявністю навчальних ресурсів, моніторингу досягнень студентів, механізмами перегляду програми (за участю зовнішніх експертів), взаємодією з працедавцями, участю студентів у забезпеченні якості освіти.

Варто наголосити, що професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти в Республіці Польща за різноспрямованими освітніми програмами

триває вже понад 10 років. В Україні освітні програми підготовки фахівців у такому вигляді, як вони функціонують у польських закладах вищої освіти, перебувають на стадії розбудови та проходять перші кроки апробування й акредитації, тобто оцінювання освітніх програм експертами з Національного Агентства. Власне різниця полягає у тому, що часовий проміжок засвідчує відставання у апробації, проведенні моніторингу результатів, удосконаленні освітніх програм в Україні від аналогічних процедур у Республіці Польща. Безумовно, що це має вплив на підготовку майбутніх учителів у контексті забезпечення якості.

Окрім того, різниця у підході до змісту професійної підготовки майбутніх учителів відображена в освітній програмі у такому важливому елементі, як результати підготовки. В системі української вищої освіти спрямованість на компетентнісний підхід визначає компетентності, які має здобути фахівець у процесі професійної підготовки й, які чітко прописуються в освітній програмі. Зокрема, у складі інтегральної компетентності (здатність розв'язувати складні задачі і проблеми в освітній та виробничій галузях професійної діяльності згідно спеціалізації тощо) виокремлено: загальні компетентності (аналіз та синтез; набуття гнучкого способу мислення, який дозволяє зрозуміти та розв'язувати проблеми та задачі, зберігаючи при цьому критичне ставлення до сталих наукових концепцій; групова робота; комунікативні навички; поляризаційні навички; етичні установки); фахові компетентності спеціальності (глибокі знання та розуміння, що визначають здатність використовувати інформаційні технології у поєднанні із математичними інструментами; здатність аналізувати; розв'язування проблем, яка полягає у здатності формулювати та синтезувати вирішення наукових проблем; навички моделювання; математичні навички; комп'ютерні навички; розвинуті комунікаційні навички; дослідницькі навички; здатність до навчання, яка полягає у здатності сприймати нові знання та інтегрувати їх уже з наявними; викладацькі навички, що дозволяють ефективно застосовувати основні педагогічні концепції, аналізувати методи, уміти ефективно поєднувати різні технології та інструменти навчання тощо). Окрім того, в освітній програмі окремим блоком прописано програмні результати навчання.

Зазначимо, що відповідно до Національної рамки кваліфікацій у Республіці Польща, підготовка майбутніх учителів ґрунтується на результатах навчання з точки зору знань, умінь та соціальних компетентностей. Також особливо акцентовано на практичній підготовці, яка є «умовою повної підготовки майбутніх учителів до професії» [803, с. 377]. Результати навчання визначають як ресурс знань, умінь та соціальних компетентностей, отриманих студентами у процесі навчання. Або, іншими словами, те, «що повинен знати, розуміти і вміти виконувати майбутній фахівець після закінчення процесу навчання» [635, с. 71].

Категорія результатів навчання є найважливішим інструментом для опису освітньої програми. Результати навчання не тільки показують взаємні відносини між кваліфікаціями, але й виконують інтеграційну функцію в освітній системі в цілому та в межах окремих рівнів освіти, а також пристосування цієї системи до потреб ринку праці [635].

Освітні програми підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща відображають результати навчання, які визначені у категоріях: знання, вміння, персональні та соціальні компетентності [635; 790]:

- знання можуть бути теоретичними або фактичними, означають ефективне засвоєння інформації шляхом навчання; це сукупність описів фактів, принципів, теорій та практик, пов'язаних із конкретною сферою роботи чи науки;

- уміння можуть бути розумовими / когнітивними (логічне мислення, інтуїтивне, креативне) та практичними, пов'язані із мануальною спритністю та використанням методів, матеріалів, інструментів); визначають здатність застосовувати знання та використовувати ноу-хау для виконання завдань і вирішення проблем, а також дозволяють майбутньому фахівцеві продемонструвати набуту професійну компетентність;

- соціальні та особистісні компетентності, які окреслюються у категоріях відповідальності та самостійності; підтверджують здатність застосовувати знання, вміння, персональні, соціальні чи методологічні компетенції, затребувані стосовно обраної професії, важливі для професійної кар'єри й особистісного розвитку.

Як приклад, наведемо короткий опис результатів навчання освітньої програми підготовки вчителя математики першого рівня (бакалавр) у Педагогічному університеті імені Комісії національної освіти у Кракові [821]. Так, знання – психолого-педагогічні знання, що дозволяють зрозуміти процеси розвитку, соціалізації, виховання та навчання; знаннями з дидактики та конкретної методики педагогічної діяльності, що підкріплені досвідом практичного використання; знання з математики як предмета вивчення та її шкільну транспозицію; володіння теоретичними знаннями в галузі дидактики математики щодо навчальних процесів та вивчення математики; знання щодо правил планування й управління ходом дидактичних процесів у навчанні математики; основні знання про проведення досліджень у галузі математичної дидактики; знання про інформаційні технології та як їх використовувати у навчанні математиці; знання про специфіку функціонування учнів з різноманітними освітніми потребами тощо.

Щодо опису вмінь, то майбутній вчитель має вміння та компетентності, необхідні для всебічного виконання завдань навчання, виховання та опіки в школі, включаючи самостійну підготовку та адаптацію навчальної програми до потреб та можливостей учнів; демонструє здатність до навчання та вдосконалення власної педагогічної майстерні, використовуючи сучасні засоби та методи отримання, організації та обробки інформації та матеріалів; вміло спілкується, використовуючи різні методики, як з особами, які є суб'єктами педагогічної діяльності, так і з іншими особами, які співпрацюють у освітньому процесі та фахівцями, що підтримують цей процес; здатен елементаризувати математичні знання відповідно до рівня розвитку учня; знає, як вказати на практичне застосування математики, її зв'язки з іншими сферами людської діяльності та показати гуманістичні цінності математики; може планувати, організовувати та впроваджувати процеси викладання та учіння; вміє оцінювати власну дидактичну та педагогічну роботу та роботу учнів разом із діагностуванням їхніх навчальних можливостей; може планувати та проводити власні дидактичні дослідження для підвищення якості результатів навчання тощо.

У розрізі соціальних компетентностей – етична чутливість, емпатія, відкритість, рефлексивність, а також просоціальні установками та почуття відповідальності;

практична підготовленість до виконання професійних (навчальних, виховних та опікунських) завдань, які випливають із ролі вчителя; усвідомлення рівня своїх знань та вмінь, розуміння необхідності постійного навчання й особистісного розвитку; спілкування з оточуючими, а також співпраця та групова діяльність; здатність розпізнавати дидактичні проблемні ситуації та творчо шукати їх рішення; розробка та впровадження інноваційної діяльності; використання та розробка власних методів навчання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій у галузі предмета, що викладається тощо.

З огляду на викладене вище, варто зауважити, що освітні програми професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща в розрізі результатів навчання більше спрямовані на особистість майбутнього педагога. Слушною з цього приводу є думка В. Оконя (W. Okoń) [567], який стверджує, що говорячи про підготовку майбутніх учителів, варто згадати слова Й. Давіда (J. Dawida), які стосуються сутності покликання бути добрим учителем із любов'ю в душі: «це любов, тому що людина виходить за свої межі, дбає, самовіддано щось робить для іншого; це любов душі, бо її предметом є внутрішній духовний зміст людини, її моральне благо, її просвітлення та вдосконалення як духовної істоти. Для вчителів з таким покликанням кожен новий учень – це як розширення та зростання власного «Я», це нове завдання, яке потрібно виконати у своєму особистому житті» [567, с. 36]. Звичайно, мрія кожного університету, який готує майбутніх учителів, – підготувати особу до праці, як покликання, любові до іншої людини та професії.

Варто зауважити, що забезпечення якості освітніх програм в українських закладах вищої освіти перебуває на стадії напрацювання відповідного досвіду. Щоб освітня програма «працювала», потрібно пройти певні етапи – творення, реалізації, тестування, моніторингу, оцінювання, удосконалення. Адже як стверджують М. Прухніцька (M. Próchnicka), Т. Сариуш-Вольський (T. Saryusz-Wolski), А. Крашнівський (A. Kraśniewski) [751], тестування та оцінювання є надзвичайно важливим етапом творення освітньої програми. Мета – отримати відповідь на запитання, чи реалізація програми забезпечує досягнення запланованих результатів навчання та чи відповідає соціальним очікуванням та вимогам ринку праці,

визнаним на концептуальному етапі. Критерії оцінювання повинні бути створені за участю різних груп зацікавлених сторін та результатів оцінки, яка здійснюється для вдосконалення програми.

Університети Республіки Польща вже здійснили певний поступ на шляху забезпечення якості освіти, впроваджуючи інновації та модернізуючи процес підготовки фахівців, адже основна мета змін в університетській освіті – значно покращити якість освіти та підготовки [580]. Власне існує потреба у підвищенні якості вищої освіти в контексті «узгодження напрямів навчання й освітніх програм з потребами ринку праці» [588, с. 299].

Як зазначає Д. Янковська (D. Jankowska) [633], у перші роки функціонування внутрішньої системи забезпечення якості на відомчому рівні було проведено дослідження якості, насамперед спрямовані на пошук сильних і слабких сторін усіх підрозділів для визначення конкретних рішень щодо вдосконалення. У наступні роки були окреслені завдання, пов'язані безпосередньо з верифікацією результатів, які були прописані в освітніх програмах. Щорічні доповіді про самооцінки факультетів та зведені звіти (стосовно всього університету), що публікуються на веб-сайті університету, є не лише предметом обговорення Рад факультетів чи Сенату, а, насамперед, – матеріал, який жваво коментуються в університетському середовищі, є предметом розмов на рівні кафедр та факультетів.

Важливим дидактичним інструментарієм у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів, які відображені в освітній програмі, – це форми і методи навчання. В системі вищої освіти Республіки Польща, як і в Україні підготовка фахівців проходить в очній (стаціонарній) та заочній формах навчання. Аналогічними для обох країн є форми проведення занять у закладах вищої освіти – лекції, семінари, практичні та лабораторні роботи, а також консультації, самостійна робота студентів, робота на основі електронних навчальних комплексів. Заклади вищої освіти можуть проводити й інші види навчальних занять.

Однією із головних складових в підготовці майбутніх учителів є педагогічна практика, умови проведення якої визначаються у кожному закладі вищої освіти окремо. Варто зазначити, що кількість навчальних годин, які виділяються на

проходження студентами педагогічної практики у вищих педагогічних навчальних закладах є набагато більшою, ніж на педагогічних напрямках навчання в університетах [99]. Досліджуючи вплив педагогічних практик на якість професійної підготовки майбутніх учителів, О. Вижга (O. Wyżga) [847] на підставі анкетувань студентів зазначає, що студенти акцентують на перевагах практик, зокрема, що це для них важливий професійний досвід, підвищення самопізнання, навчання наполегливості та висловлення власних поглядів, обмін ролями, також вони навчаються працювати «під тиском часу» та мають можливість отримати нові знання.

Одним із показників якості професійної підготовки майбутніх учителів є студентоцентризований підхід. Саме тому, заклади вищої освіти обох країн в освітньому процесі активно впроваджують принципи студентоцентрованого навчання, що враховує «різноманіття індивідуальних запитів студентів щодо змісту, форм, методів, термінів навчання» [423, с. 162]. Як зазначає Р. Шікулова (R. Śikulowa) [771], підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти має спрямовуватися на: створення у процесі навчання комфортного емоційного та суспільного клімату, основою якого є довіра, безпека, повага, де майбутні вчителі здобуватимуть знання й навчатимуться критично мислити, розвиватимуть власну пізнавальну активність; відбуватиметься суспільна активність і дискусія в групі; самовдосконалення й самооцінювання. На переконання Г. Хоружого [482], студентоцентричне навчання, (навчання з фокусом на студентах), характеризується інноваційними методами викладання, які охоплюють студентів як активних учасників процесу навчання, без них важко створити продуктивне і творче середовище для роботи та викладання.

Також і в Україні, і у Республіці Польща в освітньому процесі закладів вищої освіти застосовують як традиційні, так і активні форми й інтерактивні методи навчання (ділові професійно орієнтовані гри, інтерактивні стратегії («мозковий штурм», «коло ідей», «дебати», «прес», «ажурна пилка» та ін.), робота у малих групах, колективна творча робота, діалогічне спілкування та ін.), які сприяють якісній підготовці майбутніх учителів. Модифікуються лекційні заняття у контексті

активізації навчально-пізнавальної та творчої діяльності студентів. Саме на таких заняттях із застосуванням інтерактивних методів навчання формується сучасний вчитель із критичним мисленням, готовністю до нових ідей, діалогу, пошуку нетрадиційного розв'язання проблем і завдань. Сучасного вчителя мають вирізняти такі якості, як [663]: 1) кваліфікований фахівець, який уміє «передавати» знання, інтелектуальну культуру; 2) застосовує мультимедійні технології; 3) хороший учитель, вихователь, друг для дітей; 3) доброзичливий і фаховий радник батьків; 4) аніматор (інспіратор, організатор різних культурних та освітніх заходів; 5) постійна потреба в самовдосконаленні.

На підтвердження факту, що застосування інтерактивних методів навчання є важливою умовою якості процесу підготовки майбутніх учителів наведемо, як приклад, результати дослідження, що у 2017 році були представлені World Social Science Report (WSSR). Це загалом вісімсот метааналізів, що охоплюють 50 тис. досліджень, у яких впродовж трьох років взяло участь 80 млн. учнів і студентів. Результати підтвердили і уточнили вже відомі факти: рівень розуміння матеріалу значно знижується, якщо застосовувати пасивні педагогічні методи, як-от читання та слухання лекцій, натомість ефект від навчання максимізується там, де учасники процесу працюють над спільними цілями, наприклад, у дискусії чи групових проєктах або комбінованому навчанні. Під час пасивного прослуховування лекцій середній показник засвоєння матеріалу склав 5 %, практичні заняття збільшили показник засвоюваності до 75 %, але формат, у якому проходило навчання одне одного, дало 90 % засвоєння знань і навичок. Отже, коопероване навчання та взаємне наставництво (peer-tutoring) створюють позитивний ефект для результатів навчання [223].

Зокрема Д. Янковська (D. Jankowska) [633] зауважує, що внутрішня система забезпечення якості закладу вищої освіти стосується всіх етапів та аспектів освітнього процесу, враховує, зокрема, всі форми перевірки результатів навчання, які досягнуті студентами як в окремих галузях навчання, так і в певній галузі стосовно знань, вмінь і соціальних компетентностей (...), а також включає моніторинг результатів професійної кар'єри випускників.

Власне визначення результатів навчання має стати відправною точкою для якісної організації освітнього процесу. Окрім того, в освітніх програмах закладів вищої освіти обох країн детально прописані процедури оцінювання успішності студентів. Адже оцінювання студентів – один із найважливіших елементів якісного освітнього процесу, який передбачає використання визначених критеріїв, правил і процедур. Результати оцінювання значно впливають на майбутню кар'єру майбутніх учителів. Саме тому, як наголошує Н. Сидоренко [408], важливо аби воно проводилося професійно. В результаті якісних оцінювальних процедур одержуємо важливу інформацію про ефективність навчання та викладання. Студенти мають бути чітко і заздалегідь поінформовані про стратегію оцінювання, що відображена в освітній програмі, про критерії, які будуть використані при оцінюванні їхньої успішності.

Саме таку ж думку висловлюють А. Явор (A. Jawor) та Й. Щупачинський (J. Szczupaczyński) [635], стверджуючи, що студенти перед початком навчання повинні отримати інформацію щодо результатів навчання, яких вони повинні досягти продовж підготовки, а також про методи оцінювання. Цю інформацію варто регулярно нагадувати із переходом до наступного етапу навчання (наприклад, у вигляді короткого підсумку: те, що ми вже дізналися під час вивчення курсу).

У закладах вищої освіти обох країн успішність студентів оцінюється викладачами, що викладають дисципліни, за визначеної шкалою. Також, результати навчання, досягнуті студентами, оцінюються під час виконання курсових робіт, письмових та усних іспитів. Методи оцінювання курсової роботи включають, наприклад, доповідь, есе, звіт про дослідження, презентацію, індивідуальний та груповий проєкт, портфоліо, тест та самооцінювання. Студенти, які не здали іспит, можуть скласти повторний іспит, який проводиться комісією з перегляду результатів іспитів. У закладах вищої освіти Республіки Польща використовують оцінювальну шкалу від 2 до 5! [815] (2 – незадовільно, 3 – задовільно, 3,5 – приємно +, 4 – добре, 4,5 – добре +, 5 – дуже добре, 5 – відмінно). Якщо практичне навчання є частиною програми, оцінювання є описовим та охоплює не лише знання, а й навички та соціальні компетентності.

Провівши детальний аналіз відповідності результатів навчання щодо вимог національної кваліфікаційної рамки А. Явор (A. Jawor) та Й. Щупачинський (J. Szczupaczyński) [635] зауважують, що однією з важливих ідей було включити у визначення результатів навчання потреби ринку праці. Власне це є важливий та одночасно важкий для реалізації постулат. Як зауважують дослідники, мається на увазі не тільки мінливі потреби ринку праці, але й труднощі щодо вимірювання. У будь-якому випадку, мова йде про забезпечення належної гнучкості змісту підготовки майбутніх фахівців та вибудову інституційних зв'язків між результатами навчання та потребами ринку праці.

Забезпечення якості освіти у вищій школі – це всі планові та систематичні заходи, безпосередньо пов'язані із підтримкою та підвищенням якості освіти та досліджень, необхідні для створення належного ступеня впевненості, що освітня послуга відповідатиме встановленим вимогам якості внутрішніх та зовнішніх «клієнтів» [744, с. 118]. «Студенти (внутрішні клієнти) очікують впевненості в якості освіти, яку вони одержать, в тому числі щодо якості викладацького складу, відповідного обладнання навчальних кабінетів, доступу до бібліотек, тоді як працедавці (зовнішні клієнти) зможуть гарантувати, що випускники вищої школи мають відповідну кваліфікацію» [756, с. 190].

Як зазначає Е. Конажевська-Губала (E. Konarzewska-Gubała) [649], дії щодо якості освіти та професійної підготовки фахівців повинні мати системний характер, а процес оцінювання має проводитися систематично з урахуванням думок випускників і працедавців. Дослідниця окреслює детальні критерії оцінювання, які зорієнтовані на три пріоритети у процесі підготовки, зокрема на [649]: студента-випускника, процеси управління в закладі вищої освіти, участь всіх зацікавлених сторін у поліпшенні якості освіти.

Зауважимо, що якість професійної підготовки майбутніх учителів певним чином залежить від «якості викладачів» закладів вищої освіти. На думку Т. Вавака (T. Wawaka) [831], варто наголосити на вагомій позиції адміністрації закладів вищої освіти щодо забезпечення високої якості викладацького складу. Як слушно зауважують Р. Риньца (R. Ryńca) та Р. Місько (R. Miśko) [765] якість дидактичних

послуг є важливим чинником у забезпеченні якості освіти, певним чином залежить від рівня якості академічного персоналу. Водночас, викладачам значно полегшить працю та забезпечить ефективну педагогічну діяльність добре обладнані аудиторії, бібліотеки, лабораторії, комп'ютерні класи тощо. Окрім того, варто зауважити, що науково-педагогічний персонал певним чином впливає на формування позицій та поглядів студентів. Як провідники освітніх ідей, викладачі мають вплив на розвиток інтелекту студентів, підготовлюють їх до професійної діяльності, формують базу фахових знань, певних переконань та установок [713]. Саме тому важливими для професійного зростання викладачів є такі фактори, як: умови праці, інфраструктура, політика заробітної плати тощо.

За умов сучасного впровадження освітнього процесу, спрямованого на концепт якості підготовки майбутніх учителів, важливо аби студенти оцінювали якість наданих послуг. Саме така форма оцінювання, як анкетування, студентами різних видів занять, підходів викладача до їхнього проведення тощо, широко впроваджена у закладах вищої освіти Республіки Польща. Зауважимо, що таке оцінювання має місце і у вітчизняних закладах вищої освіти, але є ще не достатньо поширеним. Адже, на переконання В. Мороза, В. Садкового, В. Бабаєва, С. Мороза [303], студенти як безпосередні учасники освітнього процесу можуть цілком об'єктивно оцінити відповідність отриманих у закладі вищої освіти знань та набутих практичних навичок тим вимогам, які надаються освітнім закладом. Для поліпшення якості підготовки важливо залучати студентів до процедур оцінювання, а також «прийняття їх думки на рівні експертної» [303, с. 238]. Окрім того, використання думок студентів щодо забезпечення якості підготовки вдало поєднується з принципом студентоцентризму, тобто з «орієнтацією на студента в процесі надання якісних освітніх послуг та при управлінні діяльністю вищого навчального закладу» [319, с. 52].

Водночас зазначимо, що ряд науковців [613] виокремлюють низку складових, які впливають на якість підготовки та пов'язані з репутацією університету, зокрема це: науково-дослідницька діяльність, подальша перспектива випускника, якість впроваджених курсів [613], а також кваліфіковані викладачі, освітні програми та

інфраструктура університету [583]. Крім того, науковці [525; 613] акцентують увагу на ресурсному забезпеченні закладів вищої освіти, матеріально-технічній базі (обладнання аудиторій, доступ до аудіовізуальних засобів та інтернету [778]) для впровадження якісної підготовки майбутніх фахівців.

Розглядаючи комплексно внутрішню систему забезпечення якості підготовки майбутніх учителів, доцільно виокремити місце у межах закладу вищої освіти, в якому часто збираються та контактують студенти, а саме: деканат. Важливим чинником забезпечення якості підготовки є якість послуг, які студенти зможуть у ньому отримати. Відповідно до міркувань науковців [599], оцінка студентами послуг деканату може мати вплив на сприйняття всього університету, включаючи оцінку всіх працівників (див. Додаток Є).

Також доцільно наголосити на таких освітніх осередках, як бібліотеки, які відіграють важливу роль в процесі здобування студентами знань [817]. Важливим є «доступ до наукових баз даних, журналів, які містяться в електронній версії тощо» [750, с. 214]. Окрім того, в сучасному освітньому процесі важливим і необхідним є висока якість комп'ютерного обладнання та спеціалізований доступ до програмного забезпечення.

Як слушно зауважує Е. Скрипек (E. Skrzypek) [774], забезпечення якості підготовки у вищій школі треба розуміти як всі заплановані та систематичні заходи безпосередньо пов'язані із забезпеченням і підвищенням якості освіти та досліджень, необхідні для створення належного рівня довіри, що освітні послуги відповідатимуть встановленим вимогам «клієнтів» щодо якості внутрішньої та зовнішньої.

Таким чином, провівши порівняльний аналіз внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти Республіки Польща та України (табл. 5.3), можемо констатувати, що вища освіта в обох країнах відповідає вимогам Болонської системи. Після закінчення закладу вищої освіти майбутні вчителі отримують диплом освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» чи «магістр».

Таблиця 5.3

Спільне та відмінне у внутрішніх системах забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні

Республіка Польща	Україна
Спільне	
Моделі підготовки (предметно-факультетська, централізована, модель педагогічного факультету); зміст професійної підготовки; форми навчання (денна, заочна), методи підготовки (традиційні, інтерактивні); європейська кредитно трансферна система; студентоцентрований підхід	
Відмінне	
Тривалість підготовки на освітньому рівні «бакалавр» – 3 роки; на рівні «магістр» – 2 роки	Тривалість підготовки на освітньому рівні «бакалавр» – 4 роки (3 роки 10 місяців); на рівні «магістр» – 1 рік 4 місяці
Результати навчання окреслені в освітніх програмах – знання, вміння, соціальні компетентності	Результати навчання окреслені в освітніх програмах у розрізі компетентностей (інтегральна компетентність; загальні компетентності, фахові компетентності)
Широко використовується дистанційне навчання, електронне навчання (e-learning), змішане навчання (nauczanie mieszane)	Застосовується дистанційне навчання, впроваджено електронне навчання (e-learning)

У системі вищої освіти Республіки Польща, як і в Україні, підготовка майбутніх учителів проходить у стаціонарній та заочній формах навчання. Підготовка польських учителів маючи модульний характер навчання триває на бакалаврських студіях три роки, а в Україні – чотири. Головними формами проведення занять у вищій школі обох країн є лекції, семінари, практичні та лабораторні роботи, а також консультації, самостійна робота студентів, робота на основі електронних навчальних комплексів. В освітньому процесі українських і польських закладів вищої освіти застосовують як традиційні, так і сучасні форми навчання, інтерактивні методи, які спрямовані на якісну підготовку майбутніх учителів. Водночас у польських закладах вищої освіти більше уваги надано використанню інформаційних технологій навчання. Важливим чинником

забезпечення якості підготовки майбутніх учителів є освітні програми. Власне вищі школи Республіки Польща апробували та модернізували освітні програми підготовки вчителів, врахувавши кращі практики європейських країн.

5.3. Перспективні напрями впровадження польського досвіду в Україні

На початку XXI століття сучасний стан поступу світового суспільства характеризується глобалізаційними й інтеграційними процесами у соціально-економічній, політичній, культурній сферах та освітній. Важливим завданням кожної країни стає успішне приєднання до єдиної глобальної світової спільноти, що, насамперед, актуалізує проблему пошуку дієвих механізмів побудови якісного освітнього процесу, орієнтації на кращі практики передових європейських держав. Безумовно аби розробляти та впроваджувати нові реформи у систему освіти доцільно послуговуватися напрацюваннями та досвідом країн, освітні системи яких вже зазнали певних модернізаційних змін. Слушною з цього приводу є думка, В. Бахрушина [30] про те, що «одним з основних методів проєктування освітніх реформ в Україні стає вивчення і використання досвіду інших країн. Можливо, такий підхід не забезпечує досягнення оптимальних результатів. Але він принаймні уберігає від грубих прорахунків та помилок».

На підставі проведеного дослідження щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща можемо виокремити перспективні напрями впровадження в Україні прогресивних засад польського освітнього досвіду з огляду на нормативно-правове поле, змістово-організаційний контент.

Варто зауважити, що Республіка Польща належить до відносно «молодих країн» Європейського Союзу, саме тому система освіти постає головною умовою входження й інтеграції нового покоління поляків в європейську спільноту. Основні засади системи освіти Республіки Польща ґрунтуються на ряді нормативно-правових законів. Згідно досліджень науковців у галузі освіти, можемо стверджувати, що реформістський поступ системи освіти Республіки Польща

розпочався у 90-х роках минулого століття із прийняттям важливих нормативних-правових актів – Закону «Про вищу освіту» (1990), зміни і доповнення до якого вносилися чи не щорічно; Закону «Про систему освіти» (1991) з оновленням тексту у 1998 році. Окрім того, важливою правовою основою з 1982 року та доповненою в 2000 та 2017 рр. є Карта вчителя, яка регулює всі основні позиції професійного рівня та розвитку вчителів. Саме ці нормативні документи стали наріжним каменем у європейському векторі освітньої системи, започаткувавши якісний поступальний розвиток польської системи освіти.

Усі наступні нормативно-правові акти були системним продовженням модернізаційних змін у системі освіти. Приєднання до болонських угод, членство в Європейській асоціації наклало додаткові зобов'язання щодо відповідності системи освіти Республіки Польща європейським освітнім стандартам. Як слушно зазначають науковці [388], у Республіці Польща поступально продовжували здійснюватися реформи змісту освіти, головне завдання яких було спрямоване на покращення якості й ефективності освіти й призвело до фундаментальної структурної перебудови (перехід до двоциклової підготовки майбутніх учителів, модернізація освітніх програм), яка була спрямована на подолання протиріч між швидким приростом наукового знання, технічним розвитком й тогочасними можливостями ефективної підготовки майбутніх фахівців до викликів європейської економіки. Ішлося про збагачення змісту освітніх програм сучасним матеріалом, який інтегрує та структурує знання, наближає викладання низки дисциплін до вимог європейських стандартів. Навчальний матеріал об'єднується у самостійні дидактичні блоки – «міжпредметні зв'язки та міжпредметні модулі, які стали не лише новими елементами у змісті професійної освіти, але й забезпечили зовсім нову якість підготовки майбутніх фахівців» [388, с. 95].

Спрямованість польської системи вищої освіти на концепт якості започатковано низкою положень Закону «Про вищу освіту» (2005). Перед закладами вищої освіти постало законодавче зобов'язання у впровадженні внутрішньої системи забезпечення якості освіти, а також виникла потреба розробити основні механізми моніторингу якості професійної підготовки фахівців, зокрема й майбутніх

учителів. Подальші законодавчі акти було спрямовано на забезпечення процедур якості у вищій школі. Зокрема, щодо професійної підготовки майбутніх учителів було чітко визначено рівні підготовки – бакалаврський для дошкільної та початкової школи, магістерський – для професійної діяльності в інших типах закладів освіти. Крім того, з 2012 року жоден заклад вищої освіти не зможе провадити освітній процес, якщо у ньому не впроваджено внутрішню систему забезпечення якості освіти. Безумовно, що все це стало передумовою для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у системі професійної освіти Республіки Польща.

Наголосимо, що положення нормативно-правової бази, які постійно удосконалюються, напрацьовуються та послідовно втілюються в систему вищої Республіки Польща освіти мають неабиякий вплив на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Окрім того, важливим для системи вищої освіти були положення щодо автономії вищої школи.

Власне можемо зробити висновки, що, незважаючи на те, що в країнах Європейського Союзу відсутня єдина модель професійної підготовки майбутніх учителів і кожна країна європейської співдружності послуговується власною системою, певним чином, адаптуючи її до загальноєвропейських вимог, проте, кращі практики запозичаються, пристосовуються до умов національних освітніх систем. Зокрема, вирішення проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів спрямовано на вироблення єдиних вимог до вчителя, який має уособлювати в собі образ вчителя-європейця, мати вищу освіту (магістерський рівень), бути творчою особистістю, прогресивною, відкритою для нового, готовою до постійного вдосконалення, підвищення професійного рівня, «здатною озброїти своїх учнів відповідними знаннями, уміннями й навичками» [341, с. 107].

Головним досягненням нормативно-правового поля Республіки Польща є гармонійна адаптація до освітнього законодавства розвинутих європейських країн. Зокрема, важливим є те, що відповідно до визначення Центру європейської освіти (European Education Center), дипломи закладів вищої освіти Республіки Польща визнаються у всіх Європейських країнах та не потребують спеціальної нострифікації

(процедури визнання іноземних дипломів про вищу освіту, яка здійснюється шляхом встановлення відповідності академічних, професійних та освітніх, освітньо-кваліфікаційних рівнів іноземних документів щодо рівнозначності з аналогічним вітчизняним дипломом). Загалом, як стверджує О. Кучай, польська система освіти функціонує відповідно до норм Європейської системи переказу та накопичення кредитів (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS), а також до Міжнародних норм класифікації освіти (International Standard Classification of Education – ISCED). Розробка та застосування національної системи перекладу кредитів на основі європейської системи ECTS для вирішення однієї з найважливіших задач – «створення можливості порівняння і кваліфікаційної ідентифікації дипломів у Європейському освітньому просторі» [255, с. 109–110].

Таким чином, аналіз нормативно-правової бази щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща дає підстави стверджувати, що цей процес динамічно розвивається та спрямований на постійне удосконалення відповідно до сучасних суспільних викликів і вимог європейської спільноти. З огляду на це, важливим для системи вищої освіти України вбачаємо упровадження поступальних, системних якісних змін у процесі творення нормативно-правової бази, зокрема в контексті напрацювання та розроблення стандартів вищої освіти (стандарти в галузі педагогічної освіти), узгодження документації відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти.

Важливо створити нормативно-правове поле для узгодженої співпраці працедавців із закладами вищої освіти, залучення їх до розробки стандартів вищої освіти, надання студентам баз для проходження професійних практик, а також забезпечення першого робочого місця випускникам (Національна стратегія розвитку освіти в Україні передбачає в своєму положенні дане завдання).

Окрім того, важливим кроком на шляху забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів є розроблення та впровадження положень про визнання дипломів української вищої школи на європейському та світовому рівні. Безумовно, що це складне завдання для забезпечення якого потрібні поступальні заходи імплементації нормативно-правових актів.

Зазначимо, що певні заходи з впровадження нових якісних нормативно-правових змін у системі української вищої освіти розпочалися із прийняття Закону України «Про вищу освіту» (2014). Як зауважує Н. Губерська [150], ще в період з 2002 по 2012 рр. в Україні проходило формування нормативно-правової бази в освітній галузі шляхом ухвалення ряду актів, які визначали стратегію розвитку національної системи освіти, закріплювали певні вимоги, нормативи, стандарти, на законодавчому рівні регулювали відносини всіх структурних підрозділів освітньої системи (відповідно Закону «Про вищу освіту»); затвердження стратегічного плану дій – Національної доктрини розвитку освіти; забезпечення інноваційного розвитку вищої освіти, її доступності; підвищення якості, коригування завдань відповідно до стратегічного завдання – інтеграції до Європейського простору освіти.

Проте ще певний час декларовані завдання у нормативно-правових актах не були втіленими в системі вищої освіти. Досить довгий час відкладалося ґрунтовне реформування в системі вищої освіти, адже з моменту підписання Болонської декларації (2004) і поштовхом до певних модернізаційних заходів (Закон України «Про вищу освіту» (2014), «Про затвердження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» та ін.) пройшов чималий часовий відтинок.

Наголосимо, що забезпечення якості вищої освіти – це систематичний, безперервний, послідовний і багатогранний процес. Засадничими принципами у поліпшенні якості освіти та забезпеченні якості підготовки майбутніх учителів є проведення заходів щодо предметного обговорення з усіма зацікавленими сторонами, процедури самооцінювання в закладах вищої освіти, тісна співпраця з працедавцями, мобільність, впровадження кращих практик європейських університетів, а також підвищення якості освітніх послуг.

Можемо погодитися з думкою науковців [714], що освітня система є все ще дуже класична, орієнтована головним чином на досягнення освітніх успіхів, тобто на реалізацію процесу навчання, залишаючи при цьому іншим освітнім функціям досить скромний діапазон. Власне це є наслідком конкретних традицій та обставин, в яких функціонувала система освіти в країні [714].

З огляду на це, визначимо провідні тенденції вищої освіти європейського освітнього простору у контексті забезпечення якості підготовки майбутніх учителів, а саме: 1) розвиток культури якості в освітніх закладах для забезпечення високоякісної освіти на всіх рівнях та етапах; 2) особистісне спрямування освіти, яким передбачено інтегроване оцінювання якості підготовки майбутніх учителів в контексті єдності показників організації освітнього процесу, інформаційно-комунікаційного середовища, соціальних параметрів функціонування системи освіти й індивідуальних характеристик особистості майбутнього фахівця; 3) стандартизація освітніх стандартів підготовки майбутніх фахівців до світових вимог; постійні суспільні зміни, що зумовлюють необхідність у навчанні впродовж життя; максимальне залучення потенціалу сучасних інформаційних технологій в освітні системи та розвиток альтернативних форм навчання; «університетизація вищої освіти, інтеграція закладів вищої освіти, як вітчизняних, так і міжнародних, створення університетських комплексів» [281, с. 164].

Піднесення проблеми якості до рангу першочергових завдань вищої освіти зумовлено рядом об'єктивних чинників [318]:

- від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни, її глобальна економічна конкурентоспроможність;
- якість освіти стає вирішальною для забезпечення конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти на ринку праці;
- специфіка управління якістю освіти полягає в тому, що управління діяльністю людини, як об'єкта педагогічного впливу, здійснюється через її психічну діяльність, внаслідок чого у навчанні є певний рівень невизначеності;
- якість професійної підготовки майбутніх фахівців – невід'ємна вимога до вітчизняної вищої освіти налаштована ввійти у європейський економічний простір.

На підставі результатів нашого дослідження виокремимо головні принципи забезпечення якості підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща [339; 14]: незалежність університетів від впливів політичних, економічних і ідеологічних влад; тісний зв'язок навчання з науковими дослідженнями, що уможливорює досягнення на цій основі відповідності у потребах економіки і суспільства; академічна свобода

наукового дослідження та навчання; відмова від будь-яких проявів нетерпимості та підтримка конструктивного діалогу; перетворення університетів у місце зустрічі студентів і викладачів, які здатні передавати та поглиблювати знання студентів, які прагнуть ними збагатитися; збереження національних, європейських гуманістичних традицій; реалізація головних завдань в розрізі досягнення універсальних знань поза географічними та політичними кордонами; взаємне пізнання і взаємодія різних культур в контексті «діалогу культур».

Забезпечення якості професійної підготовки фахівців, зокрема й майбутніх учителів, як слушно зазначає С. Заскалета [183], є складною та багатоаспектною проблемою, розв'язання якої потребує цілеспрямованої державної політики, насамперед щодо нормативно-правового забезпечення комплексу завдань, спрямованих на підвищення професійного рівня майбутніх педагогів, удосконалення організаційної структури закладів вищої освіти, модернізації навчальних планів та програм, створення належних умов для професійного розвитку майбутніх учителів. Власне А. Кравченя [33] зауважує, що гострота проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів зумовлена певною відсутністю чітких параметрів організації освітнього процесу в різних типах освітніх закладів, єдиного підходу до визначення узагальнених критеріїв і механізмів оцінювання якості освіти, орієнтацією на застарілі принципи управління персоналом та іншими аспектами діяльності закладу вищої освіти.

Вагомою є думка І. Дзежговської (I. Dzierzgowska) [592], що головно спрямованість реформи освіти у Республіці Польща була, насамперед, на забезпечення триєдиної мети: 1) підвищення освітнього рівня польського суспільства; 2) вирівнювання шансів у доступі до освіти; 3) підвищення якості освіти [64]. Так, незалежно від формальних вимог до освіти, випускники польських закладів вищої освіти мають бути підготовленими до праці у будь-якій країні Європи і бути спроможними задовольнити європейський ринок праці. Обов'язковим є узгодження способу професійної освіти, щоб забезпечити порівнювальність фахових кваліфікацій у країнах Європейського Союзу. І далі, як слушно зазначає, І. Дзежговська (I. Dzierzgowska), «якщо ми хочемо догнати Європу не лише в

організаційних приписах, а й головне у якості освіти, – єдиний шлях – якісно готувати та навчати вчителів» [592, с. 59].

Зміст професійної підготовки майбутніх учителів відображено у низці документів, головним з яких є освітня програма. Зауважимо, що автономія закладів вищої освіти забезпечує право на розробку та впровадження освітніх програм. Варто наголосити, що освітні програми є важливим інструментом у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів. Саме на підставі освітніх програм розробляються інші документи (навчальні плани, навчальні програми дисциплін тощо), які слугують цілісному процесу ефективної професійної підготовки. Власне зовнішні процедури оцінювання якості в закладі вищої освіти, насамперед, спрямовані на оцінювання освітніх програм.

Як було зазначено у попередніх розділах, підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща на першому освітньо-кваліфікаційному рівні (бакалавр) триває коротший термін, ніж в Україні. Проте тут важливо зазначити, що довший часовий проміжок не завжди визначає кращу якість підготовки майбутнього вчителя. Саме на цьому етапі вагому роль відіграє якісна освітня програма, в якій структуровано й оптимізовано навчальні дисципліни, терміни та підходи до проведення практик, обумовлені методи і форми організації навчання, чітко прописані навчальні результати та методика їхнього оцінювання. Відсутність певних дисциплін (як-от, українська мова професійного спрямування) уможливорює виділити більше часу на вивчення іноземних мов або запровадити дисципліни («Антропологія культури»; «Медіаосвіта»; «Сучасний педагогічний дискурс»; «Андагогіка»; «Елементи права для педагогів» та ін.), які збагачують та розширюють горизонти підготовки майбутніх учителів. Виділене ґрунтовне ядро знань у процесі підготовки дає можливість детальної структуризації матеріалу, позбавляє необхідності заповнювати навчальний час курсами, аби досягти відповідності до набору необхідної кількості кредитів ECTS.

З огляду на це, важливо, аби освітні програми підготовки сучасного вчителя відображали у своєму змісті ключові завдання підготовки в контексті їхньої реальної досяжності, зокрема у блоках підготовки (фаховому, психолого-

педагогічному, методичному, практичному) пропонувати сучасні дисципліни, які мають важливе та прикладне значення для професійної підготовки майбутніх учителів.

Значущим постає розуміння суті місії вчительської професії – вчитель, як носій культури, втілення моральності та гуманності. Тому, важливо аби усі види підготовки майбутніх учителів перебували у гармонійному співвідношенні та взаємозбагаченні. Адже досить часто у підготовці майбутніх учителів домінуючою є фахова підготовка (підготовка з предмету, наприклад, математики, фізики, хімії), а педагогічна підготовка є короткотривалою, фрагментарною. Фундаментальним у цьому контексті є розуміння вчительської професії, як такої, що вимагає ґрунтовної подвійної підготовки (підготовки за напрямом навчання, тобто за спеціальністю, та психолого-педагогічної підготовки). У контексті зазначеного значущості набуває розуміння того, що вчитель – це не єдине джерело знань для учня, а провідник у світ науки та модератор у процесі навчання. Окрім того, варто переглянути підходи до педагогічної практики, під час якої створюються умови для: формування уявлення майбутнього вчителя про сутність педагогічної професії; розкриття його потенціалу як майбутнього педагога. Важливо аби була можливість проведення практик без відриву від навчання на основі спостереження за педагогічною діяльністю вчителів.

Головним у процесі забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів постає розуміння потреби у міжнародній мобільності. Починаючи з 1998 року, у Республіці Польща активно підтримується європейська тенденція мобільності студентів і викладачів. Заклади вищої освіти Республіки Польща беруть активну участь у європейських програмах мобільності для студентів, викладачів, вчителів, що суттєво допомагає в уніфікації системи професійної підготовки майбутніх учителів, відповідаючи стандартам Євросоюзу. До цих програм належать [183; 388]: Сократес (Socrates), Сократес II (Socrates II), в рамках якої діє підпрограма Коменіус (Comenius), що направлена на співпрацю шкіл і закладів підвищення кваліфікації вчителів; програма Лінгва (Lingua) – орієнтована на вдосконалення знань у сфері іноземних мов; популярна програма Еразмус (Erasmus) передбачає співпрацю із зарубіжними закладами вищої освіти; Леонардо да Вінчі II

(Leonardo da Vinci II), Еразмус Мундус (Erasmus-Mundus); Grunting – підтримує співпрацю у сфері освіти дорослих; Ariap – направлена на підвищення кваліфікації адміністративних і керівних кадрів.

Готовність бути мобільним – це як відповідь на глобалізаційні процеси та своєрідна підготовка майбутніх учителів до навчання та праці на європейських теренах. Власне прийняття умов мобільності, змушує досить активно адаптовувати польські освітні стандарти до вимог європейських освітніх стандартів. Зокрема це уможлиблює гарантування всім іноземним студентам, які навчаються у польських закладах вищої освіти, що кваліфікації та компетентності, яких вони набувають, будуть порівняльними з відповідними кваліфікаціями та компетентностями, здобутими в інших країнах Європейського Союзу.

Окрім того, важлива роль надається володінню іноземними мовами на достатньому рівні, а відтак ґрунтовна мовна освіта є одним з пріоритетних чинників входження в європейський освітній простір. Вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти не лише як спеціальної дисципліни, але й загальноосвітньої, «має відбуватися впродовж усього терміну університетського навчання» [218, с. 36]. Зауважимо, що в закладах вищої освіти Республіки Польща обсяг часу на вивчення іноземної мови є значно більшим, ніж в Україні, також обов'язковим є вивчення ще однієї мови (німецької, французької тощо), складання іспиту на сертифікат рівня B2 з англійської мови.

Також варто акцентувати увагу на впровадженні нових форм навчання у підготовці майбутніх учителів. Розуміючи сучасні бажання молодих людей до одержання якісної освіти, прагнення раніше розпочати трудову діяльність спонукає заклади вищої освіти вирішувати ці проблеми шляхом впровадження в освітній процес відповідних форм організації навчання, зокрема дистанційного та змішаного навчання.

Як зазначає Є. Громов [149], польськими освітянами активно застосовуються різні методики дистанційного навчання, проте їх використання розглядається не у ранзі альтернативи традиційним формам викладання, а як допоміжний засіб підвищення ефективності освіти та стимулювання самостійного навчання. Особливо

популярним є дистанційне навчання, що поєднує традиційні методи спілкування викладачів і студентів під час лекційних, семінарських, практичних або лабораторних занять та синхронні й асинхронні контакти з використанням сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій (e-learning), так зване змішане навчання (nauczanie mieszane).

Змішане навчання є перспективним з огляду на процес його поетапної реалізації, а саме [149]: на першому етапі (традиційний компонент) організовується взаємодія викладача і студентів у формі безпосереднього спілкування; визначається склад навчальної групи; студентам презентуються цілі, методи, принципи організації навчання, проводиться перевірка компетентності студентів; на другому етапі (дистанційний компонент) навчання відбувається дистанційно в формі електронного навчання (e-learning), під час якого студенти головню вивчають теоретичну частину курсу.

Власне після завершення цього етапу базова теоретична підготовка з дисципліни всіх студентів групи має досягти зазначеного рівня, який є достатнім для реалізації наступного етапу навчання; на третьому етапі (традиційний компонент) під час практичних занять і «face-to-face» консультацій відбувається формування умінь та навичок на основі здобутих теоретичних знань, також формуються навички міжособистісного спілкування; на четвертому етапі (дистанційний компонент) відбувається повернення до електронного навчання задля перевірки, фіксації здобутих знань, їхнього повторення та доповнення.

В освітньому процесі використовуються активні й інтерактивні методи. Зокрема дискусії, командні проекти, консультації, тести в режимі on-line, кейс-метод, які сприяють розвитку критичного мислення, обміну досвідом, вирішенню проблемних завдань, повторенню вивченого матеріалу в зручний час; на п'ятому етапі (традиційний компонент) навчання знову відбувається у ході безпосереднього спілкування викладача зі студентами, маючи на меті «закріплення одержаних знань і вмінь, їхню перевірку якості за методикою змішаного навчання та сертифікацію» [712, с. 54]. Варто наголосити, що в умовах змішаного навчання головний акцент

ставиться на самостійній роботі студентів, однак має місце і колективна, групова діяльність у розрізі міні досліджень, проектах, пошукових роботах.

При розробці навчальних курсів з використанням методики змішаного навчання основна увага приділяється самостійній роботі студентів, проте важлива роль також відводиться колективній творчості та проведенню міні досліджень різного рівня. Поєднання традиційних форм, методів та засобів навчання із сучасними, такими як [541]: віртуальні класи, Web-семінари, відео-конференції, програми-симулятори, електронні підручники, мультимедіа тощо, сприяють покращенню якості освітнього процесу в контексті його індивідуалізації та виробленню в майбутніх учителів навичок щодо сучасного стилю навчання, спрямованого на подолання кордонів і культурних відмінностей [541].

Окрім того, варто акцентувати на матеріально-технічному забезпеченні закладів вищої освіти у контексті якості підготовки майбутніх учителів. Зокрема, це комп'ютерні класи, доступ до мережі інтернет, лабораторії із сучасним обладнанням для проведення дослідів та експериментів (особливо важливо для вчителів природничо-математичних дисциплін), бібліотеки, майданчики та зони для відпочинку й обміну інформацією.

Сучасна професійна підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща враховує новітні тенденції розвитку освітньої системи європейських країн, саме тому, подекуди складовою такої підготовки, як зазначає М. Пальчук [340], є вивчення модуля «європейська освіта», мета якого – зберегти засадничі універсальні цінності, характерні для розвинутих демократичних держав: дотримання прав людини, формування громадянських якостей особистості, почуття національної ідентичності, розуміння ролі власного народу в розвитку загальноєвропейської культури, визнання загальнолюдських цінностей. Проте тематика модуля часто виходить за межі проблем Європейського Союзу та стосується більш широкого європейського контексту. Важлива роль у реалізації цього модуля належить викладачам, які мають збагачувати зміст усіх навчальних дисциплін європейською тематикою. Компоненти міжпредметного модуля звернені до освітнього закладу як до єдиного цілого, а не до викладача конкретної навчальної дисципліни. Зауважимо,

що для реалізації змісту цього модуля рівень підготовки персоналу і ступінь його ангажованості у загальноєвропейську проблематику відіграє провідну роль.

Отже, можемо прослідкувати важливу тенденцію у професійній підготовці майбутніх учителів у Республіці Польща, а саме спрямованість на підготовку вчителя-європейця, готового до сучасних викликів глобалізованого світу, мобільного, здатного до діалогу культур, конкурентоздатного на ринку праці.

Варто зауважити, що освітні реформи у Республіці Польща здійснювалися поступально та були здебільшого націлені на повну реалізацію, зокрема відбулося зближення процесу підготовки майбутніх фахівців із реаліями сучасного життя, спрямованість на виховання людини сучасної світової спільноти, позбавленої стереотипів минулого, повна демократизація системи освіти з урахуванням кращих зразків європейського досвіду, вступ країни до Європейського Союзу, можливість саморегуляції нової системи освіти у контексті забезпечення якості. На переконання К. Біницької [96], Республіка Польща успішно здійснила реформування системи вищої освіти, перш за все, ставши членом європейського освітнього простору, що базується на засадах якості, автономії закладів, академічних свободах, рівності можливостей, демократії.

Сьогодні в українській системі освіти відбувається пошук механізмів здійснення інтернаціоналізації забезпечення якості вищої освіти в контексті забезпечення якості підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів на основі гармонізації національного та європейського контекстів. Слушною з цього приводу є думка Тайхлера (U. Teichler) щодо виокремлення двох напрямів інтернаціоналізації забезпечення якості вищої освіти [811]: перший – стосується співробітництва та мобільності й реалізується за допомогою міжнародних програм Еразмус (Erasmus) і Темпус (Tempus). Саме цей напрям є домінуючим в Україні; другий – спрямований на посилення інтеграції та зближення стандартів європейської вищої освіти і пов'язаний зі створенням Європейського простору вищої освіти. Власне другий напрям є не менш важливим для України, оскільки здатен запобігти ризикам інтернаціоналізації, серед яких «відтік мізків», «відтік»

абітурієнтів, комерціалізація освітніх програм, ризик бути «англосаксонізованими, англо-американізованими чи вестернізованими» [173, с. 51].

Власне схожі проблеми переживає система вищої освіти Республіки Польща. Аналізуючи низку аналітичних звітів щодо проблем інтернаціоналізації освіти М. Лавіцька (M. Ławicka) зауважує, що установи, які діють в Європі у своїх звітах наголошують на головних бар'єрах (за більшістю показань), які варто виділити у цьому контексті, зокрема це [676]: труднощі з регулюванням рівня якості (у контексті стандартів) закордонних освітніх програм на локальних ринках освіти; регульований доступ до міжнародних можливостей навчання для студентів, а головне для студентів з особливими потребами, через обмеженість фінансових ресурсів; висока (надмірна) конкуренція між закладами вищої освіти на міжнародному ринку.

Варто зауважити, що вища освіта функціонує на світовому ринку, а глобалізаційні процеси динамічно посилюють конкуренцію між закладами вищої освіти різних країн. Університети в сучасних умовах конкурують не тільки з університетами, що працюють на місцевому, регіональному чи національному рівні, але і з іноземними університетами [694]. Саме динамічний розвиток економічного співробітництва між країнами призводить до транснаціонального обміну у системі вищої освіти.

Важливим викликом для університету є постулат П. Друкера (P. Druckera) [586]: Усі університети повинні прийняти за стратегічну мету досягнення глобальної конкуренції. Все це спонукає заклади вищої освіти спрямовувати свої дії на забезпечення якості – головне у процесі підготовки майбутніх фахівців. Адже, відповідно до поглядів, репрезентованих Ф. Коваліком (F. Kowalik) [656] у статті журналу *Forbes*, університети стануть однією з головних жертв демографічного мінімуму. Власне залучення молоді з-за кордону, навіть східного, може бути головним шансом на існування та розвиток університету. Зокрема, у 2013–2014 роках у Республіці Польща навчалось понад 1,5 мільйона студентів, а опрацьовані прогнози свідчать про подальше, стабільне зменшення кількості студентів. Очікується, що в польських освітніх закладах у 2020 році буде навчатися

близько 1,2 млн. осіб (IRKI, 2011 р.) [676, с. 21]. В Україні за даними 2018 року навчалося 1,5 млн. студентів.

Дослідники в галузі освіти Республіки Польща одну з головних проблем вбачають у тому, що сектор вищої освіти недостатньо фінансується, і це передусім, є проблемою для інтернаціоналізації вже на початковому етапі створення англомовних пропозицій для іноземних студентів, адже відкриття пропозицій на основі цієї мови набагато дорожче, ніж на основі польської. Окрім того, фінансова мотивація стає все більше важливішим викликом для процесу інтернаціоналізації польської вищої освіти [772]. Так, з одного боку [694], керівництво університету все більше усвідомлює необхідність включення університетів у процесів інтернаціоналізації й інтеграції, з іншого, – розуміння того, наскільки тривалим та затратним є цей процес, зокрема в контексті напрацювання репутації на міжнародному ринку, отримання міжнародної акредитації.

Університети Республіки Польща цілеспрямовано шукають способи активного залучення кращої молоді до своїх лав. Саме скоординована політика забезпечення якості вищої освіти спрямована і на вирішення цього завдання. Вищі школи проводять ґрунтовну рекламну компанію щодо залучення іноземних студентів на навчання, які б частково заповнили дефіцит рідних студентів. Пропонують якісні умови навчання, різні освітні програми, гарантовані соціальні пільги, достатню кількість заходів інтернаціонального характеру, сучасну інфраструктуру, розширення пропозицій щодо англомовних програм [772]. Як зазначає К. Кандефер (K. Kandefer) [642], поточна демографічна та економічна ситуація означає, що чітко висвітлюються проблеми якості в масштабах вищої освіти. Сьогодні обізнаність та вимоги молоді значно зросли, їхні очікування, пов'язані з отриманням університетського диплома, є конкретними та чітко визначеними. Варто відмітити, що як тільки ринок праці стає ринком працівника, а не працедавця, система освіти стає системою для потенційного студента, а не для університету. Позитивним аспектом такого повороту подій є той факт, що така ситуація сприяє реформуванню вищої освіти (Республіки Польща) з метою вивести її на рівень, який гідний Європи, а може, і світу.

Безумовно, що наслідком впроваджених реформ у вищій школі є те, що все більше іноземців навчаються в польських університетах. За даними Центрального статистичного управління Республіки Польща, «у 2013/2014 навчальному році у закладах вищої освіти навчалось понад 35 000 іноземних студентів, з яких майже половина – студенти з України» [676, с. 21].

Таким чином, модернізація вищої освіти в Україні у контексті забезпечення якості підготовки майбутніх учителів і намірів щодо входження в європейський освітній простір актуалізує вивчення досвіду провідних європейських країн, які досягли певних успіхів щодо адаптації своїх освітніх систем до сучасної загальноєвропейської моделі, а також «успішно використовують сучасні принципи і методи у системі вищої освіти» [247, с. 102]. Власне освітній досвід Республіки Польща є цінним для української системи вищої освіти з огляду на цілеспрямований реформістський поступ у контексті втілення в життя низки нормативно-правових актів, запроваджені Болонських ініціатив (1999), а також вступ у Європейський Союз, що стало вирішальним на шляху забезпечення якості вищої освіти, орієнтації на кардинальні структурні зміни, якісний розвиток освітніх програм підготовки фахівців, переакцентування професійних стандартів у напрямку розбудови концепції безперервної освіти, параметри якої загалом співвідносяться не лише з моделями європейських країн, але й відповідають гуманістичним ідеям розвитку процесів демократизації, інтеграції й інтернаціоналізації єдиного європейського освітнього простору. У процесі якісної професійної підготовки майбутніх учителів акцентовано на високій компетентності майбутнього педагога, спроможного адекватно сприймати педагогічні новації, швидко адаптуватися до змінних умов життя, мобільно реагувати на соціально-економічні зміни, гнучко вирішувати різні професійно-педагогічні ситуації засобами комунікації, готового до життєдіяльності у глобалізованому мережевому світі.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі здійснено порівняльний аналіз зовнішніх та внутрішніх систем забезпечення систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні. На основі порівняльного аналізу системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні виділено спільне та відмінне для зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Спільне: нормативно-правова база; агенції, які відповідальні за забезпечення якості вищої освіти; відмінне – розроблена інституційна акредитація (*ocena kompleksowa*) закладів вищої освіти; наявність та постійне оновлення документів, що визначають обов'язки та гарантують права вчителя. Щодо внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти Республіки Польща та в Україні, то спільне: зміст, форми, методи підготовки; відмінне: тривалість навчання, окреслення результатів навчання в освітніх програмах, широке використання дистанційної освіти, електронного навчання.

Відповідно до нормативно-правового критерію здійснено порівняльний аналіз зовнішньої системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів Республіки Польща та України у контексті освітньої нормативно-правової бази та агенцій, які опікуються якістю освіти.

На основі аналізу наукових джерел, нормативних документів зазначено, що Республіка Польща набагато швидше розпочала інтеграційні європейські процеси, зокрема й в освітній галузі. Важливим у контексті забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів є Закон «Про вищу освіту» (2005), який у подальші роки зазнав засадничих змін, а також Закон «Про вищу освіту і науку» (2018), в якому окреслено загальні положення щодо функціонування системи вищої освіти, визначено її місію, головні положення, що стосуються діяльності закладів вищої освіти, провадження освітнього процесу, організаційно-управлінських рішень; 3 підрозділи закону присвячені питанням забезпечення й оцінювання якості освіти.

Визначено, що чинний Закон України «Про вищу освіту» (2014) є гармонізованим з європейськими нормативно-правовими актами щодо забезпечення

якості освіти, встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти.

Зіставлення змісту законів (Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон «Про вищу освіту і науку» (2018)) дає підстави стверджувати, що вони подібні структурно та змістовно. Проте у чинному Законі «Про вищу освіту та науку» (2018) Республіки Польща прописано процедури забезпечення й оцінювання якості освіти в розрізі оцінювання освітніх програм, комплексного оцінювання, оцінювання докторських шкіл та якості наукової діяльності.

З'ясовано, що специфічним у зовнішній системі забезпечення якості професійної підготовки вчителів Республіки Польща є важливий документ – Карта (статут) вчителя, який постійно доповнюють відповідно до нових суспільних викликів.

Зазначено, що спільним при розробленні освітніх нормативно-правових документів спрямованих на забезпечення якості освіти, зокрема якості професійної підготовки для обох країн є положення важливого документу – «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти».

Визначено, що Польська акредитаційна комісія (ПАК), відіграє ключову роль у системі вищої освіти для забезпеченні її якості. ПАК – автономна агенція, дійсний член Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Незалежність ПАК було підтверджено у результаті трьох зовнішніх експертиз (2008, 2013, 2018), координованих міжнародною експертною групою Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA).

Важливим колегіальним органом, діяльність якого спрямована на забезпечення якості української вищої освіти, є Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти у 2020 році одержало Статус афілійованого члена Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Визначено, що Національне агентство набуває спроможності реалізовувати державну політику в сфері вищої освіти, протистояти сучасним викликам та стає каталізатором змін у вищій освіті України з метою формування культури її якості.

З'ясовано, що нормативно-правова база Республіки Польща у контексті забезпечення якості майбутніх учителів збагачувалася й удосконалювалася набагато довший часовий період (від приєднання до Болонського процесу, членства в ЄС, розроблення та впровадження процедур із поліпшення якості освіти та підготовки фахівців), аніж в Україні. Польська акредитаційна комісія успішно функціонує впродовж 10 років відповідно до вимог та стандартів Європейського простору вищої освіти.

Відповідно до змістово-процесуального й організаційно-специфічного критеріїв здійснено порівняльний аналіз внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні у контексті змісту, організації, моделей, форм і методів професійної підготовки, особливостей.

Порівняльний аналіз організації професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні засвідчив, що підготовка вчителів відбувається у закладах вищої освіти за схожими моделями (предметно-факультетською, централізованою, модель педагогічного факультету) на двох рівнях вищої освіти (бакалаврський, магістерський). Проте у Республіці Польща перший рівень триває три роки (180 кредитів ECTS), а в Україні – чотири роки (3 роки 10 місяців) (240 кредитів ECTS). Другий рівень (магістерський) триває у Республіці Польща 2 роки (126 кредитів ECTS), а в Україні – 1 рік 4 місяці (90 кредитів ECTS).

Порівняльний аналіз змісту підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні дав змогу з'ясувати, що в обох країнах вимоги до змісту, обсягу і рівня професійної підготовки встановлюють державні стандарти освіти, які є основою для оцінювання освітньо-кваліфікаційного рівня; зміст визначається освітніми програмами щодо професійної підготовки на певному освітньо-кваліфікаційному рівні, програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами; формується з відповідних компонентів (5 модулів) (Республіка Польща); нормативного, вибіркового, психолого-педагогічного, компетентнісного (загальнопрофесійні та спеціально-професійні компетентності) та результативного (Україна).

Аналіз показав, що вагомим чинником забезпечення якості професійної підготовки в Республіці Польща та в Україні є освітні програми. Щоб освітня програма «працювала», потрібно пройти певні етапи – творення, реалізація, тестування, моніторинг, оцінювання, удосконалення (М. Прухніцька, Т. Сариуш-Вольський, А. Крашнівський (M. Próchnicka, T. Saryusz-Wolski, A. Kraśniewski). Чітко прописані результати навчання на основі стандартів підготовки (Республіка Польща) дають можливість детальної структуризації матеріалу, позбавляють необхідності заповнювати навчальний час дисциплінами щоби досягти відповідності до набору необхідної кількості кредитів ECTS у процесі професійної підготовки. Відсутність певних дисциплін (наприклад, українська мова професійного спрямування) уможлиблює виділити більше часу на вивчення іноземних мов або запровадження інших дисциплін («Антропологія культури»; «Медіаосвіта»; «Сучасний педагогічний дискурс»; «Елементи права для педагогів»; «Емісія голосу» («Постановка голосу») та ін.), які збагачують та розширюють горизонти підготовки майбутніх учителів.

Щодо форм та методів професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти Республіки Польща та України, то вони є однаковими. Проте у вищих школах Республіки Польща переважають індивідуально-групові форми роботи з використанням інтерактивних методів навчання та інноваційних технологій організації освітнього процесу, широко застосовується електронне навчання (e-learning), змішане навчання (nauczanie mieszane). В українських закладах вищої освіти переважають словесні, наочно-практичні методи навчання; систему дистанційної освіти використовують зазвичай як допоміжну, подекуди недостатнє матеріально-технічне й інформаційно-комп'ютерне забезпечення обмежує можливості використання інтернет-технологій в освітньому процесі.

У Республіці Польща, значний акцент зроблено на вивченні іноземної мови (англійської або німецької). Зазначено, що студентам потрібно досягти мовних навичок з обраної мови на рівні B2, згідно Європейськими рекомендаціями мовної освіти. На вивчення іноземної мови передбачено 7 кредитів ECTS (в Україні) та

12 кредитів ECTS (у Республіці Польща); водночас для всіх видів практик виділено 20 кредитів ECTS (в Україні) та 8 (у Республіці Польща).

У процесі порівняння з'ясовано, що спільним для польської та української системи професійної підготовки майбутніх учителів є студентоцентризований підхід.

Серед перспективних напрямів впровадження польського досвіду в Україні визначено такі, що стосуються удосконалення нормативно-правового поля у контексті забезпечення якості підготовки фахівців. Важливим кроком на шляху забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів є розроблення та впровадження положень про визнання дипломів української вищої школи на європейському та світовому рівні. Також важливо розробити стандарти вищої освіти, стандарти в галузі педагогічної освіти для забезпечення якості підготовки вчителів.

Варто звернути увагу на досвід Республіки Польща щодо оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів; механізмів творення освітніх програм, зокрема збільшення кількості вибіркових дисциплін; введення до навчальних планів курсів, які спрямовані на якісну підготовку студентів до міжкультурної взаємодії в умовах полікультурного суспільства; відповідність форм, методів навчання програмним результатам тощо. Важливим для України є ширше впровадження таких форм організації професійної підготовки фахівців, як: дистанційне навчання, віртуальне й електронне навчання, змішане навчання; збільшення у процесі підготовки індивідуально-групових форм роботи студентів, ширше залучення їх до науково-дослідної роботи, налагодження дієвої системи консультування студентів.

Перспективним напрямом використання польського досвіду є також залучення іноземних студентів; забезпечення тісної взаємодії між усіма зацікавленими сторонами процесу професійної підготовки майбутніх учителів; розширення міжнародної співпраці й академічної мобільності.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладені в таких публікаціях автора: [47], [50], [59], [72], [77], [94], [542].

ВИСНОВКИ

1. Науковий аналіз обраної проблеми дослідження показав, що професійна підготовка вчителя, її якість є предметом дослідження як польських, так і українських науковців. При дослідженні цієї проблеми польські дослідники звертають увагу на такі основні аспекти: розвиток та реформування педагогічної освіти у контексті її ефективності; удосконалення підготовки майбутніх учителів з урахуванням сучасних потреб суспільства, школи, специфіку діяльності вчителя відносно адекватності та узгодженості вимог Європейського Союзу щодо професійних та особистісних якостей вчителя; розроблення моделей підготовки вчителів; розвиток та формування професійних компетентностей у процесі підготовки; взаємозв'язок теорії та практики; аксіологічно-орієнтований розвиток вчителів; роль та місце педагогічних практик у системі підготовки майбутніх вчителів; провідні тенденції підготовки вчителів у контексті євроінтеграційних процесів; підготовку до виховної роботи та інтегрованого навчання; роль медіаосвіти у процесі підготовки майбутніх учителів. Щодо українських науковців, то висвітлено було такі аспекти: становлення та розвиток системи педагогічної освіти; педагогічна підготовка як базова складова професійної підготовки майбутніх учителів; розвиток професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів; впровадження нових педагогічних технологій у процес підготовки вчителів; створення інноваційного середовища, яке розкриває творчий потенціал особистості майбутнього вчителя; роль та значення науково-дослідницької культури майбутнього вчителя; формування методологічної культури, комплексу компетентностей, творчого мислення; культурологічна підготовка вчителя; урізноманітнення форм і методів професійної підготовки; збагачення змісту професійної підготовки електронними засобами й інформаційно-комунікаційними технологіями. Разом з тим, проблема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні не була предметом цілісного наукового аналізу.

2. Порівняльний аналіз базових понять, які складають науковий тезаурус дослідження («освіта» / «oświata» / «edukacja»), «якість» / «jakość», «якість освіти» /

«jakość «oświaty» / «jakość edukacji», «підготовка» / «kształcenie», «професійна підготовка» / «kształcenie zawodowe», «якість підготовки» / «jakość kształcenia») показав, що в українському та польському науковому просторі поняття «якість професійної підготовки» («jakość kształcenia») є спільним за змістом та визначається як сукупність усіх компонентів освітньої системи, зокрема наголошено на якості «вхідного матеріалу» (польськими вченими), освітнього середовища, продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, які, свою чергою, узгоджуються та відповідають суспільній меті, потребам, нормам, стандартам, умовам акредитації, вимогам ринку праці.

Виокремлено сукупність елементів, що впливають на якість підготовки майбутніх учителів, до яких віднесено освітнє середовище, навчально-методичне забезпечення, освітні програми, організацію занять, методи навчання, оцінювання, умови відпочинку, практики, науково-педагогічних працівників. Забезпечення якості підготовки майбутніх учителів, на переконання польських дослідників в галузі освіти, потребує усвідомлення щодо: цілей освітнього процесу на рівні університету; результатів, яких прагнемо досягти (знання, вміння та соціальні компетентності); шляхів досягнення планованих результатів (методи, форми навчання, сучасні технології); участі та відповідальності всіх учасників освітнього процесу (викладачів і студентів); ситуації на ринку освіти відносно конкуренції, яка виникає між закладами вищої освіти щодо залучення та підготовки студентів. У контексті забезпечення якості освіти важливою складовою професійної підготовки вчителів розглядають педагогічні практики, які втілюють синергію теоретичної та практичної підготовки, забезпечують її якість. Важливим чинником у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща є стандарти педагогічної освіти, еволюція яких характеризувалася поступовим переходом від мінімальних освітньо-кваліфікаційних вимог до національного стандарту підготовки вчителів.

Під якістю професійної підготовки майбутнього вчителя у дисертаційному дослідженні розуміється відповідність рівня професійної підготовки нормативним вимогам державного стандарту, запитам і потребам школи та суспільства, які

висувають до випускника закладу вищої педагогічної освіти як до фахівця, конкурентоспроможного на ринку надання освітніх послуг, готового до виконання професійних функцій та розширення їх спектра на основі навчання впродовж життя.

3. Розроблено концепцію порівняльного дослідження систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польщі та в Україні, провідна ідея якої базується на положенні про те, що системний порівняльний аналіз забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні потребує ґрунтовного монографічного дослідження даної проблеми у кожній країні та обґрунтування критеріїв порівняння, які визначають напрями та зміст дослідження обраної проблеми у Республіці Польща та в Україні. Обґрунтовано критерії порівняння системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні, а саме: нормативно-правовий (нормативно-правові засади освітньої політики обох країн, яка спрямована на забезпечення якості освіти, зокрема й якості професійної підготовки майбутніх учителів; агенції, діяльність яких спрямована на забезпечення якості вищої освіти), змістово-процесуальний (особливості змісту професійної підготовки майбутніх учителів), організаційно-специфічний (особливості та специфіка організації, форм, методів навчання, впровадження певних концепцій і підходів до професійної підготовки майбутніх учителів у контексті забезпечення її якості) та розкрито їх зміст.

4. Досліджено зовнішню та внутрішні системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща. Показано, що у Республіці Польща розроблена та якісно оновлюється нормативно-правова база забезпечення якості освіти, з 2002 року функціонує Польська акредитаційна комісія. Згідно зі Статутом, Польська акредитаційна комісія є законодавчо визнаним органом у сфері вищої освіти, діяльність якої спрямована на забезпечення якості освіти.

Вагомим чинником для забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема вчителів, було впровадження Європейських освітніх стандартів. Важливе значення для забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів має Закон «Про вищу освіту і науку» (2018) та Карта вчителя.

Проаналізовано засади побудови внутрішніх систем забезпечення якості освіти у провідних університетах Республіки Польща. Дослідження систем внутрішнього забезпечення якості провідних університетів Республіки Польща (Варшавського університету, Ягеллонського університету, Вроцлавського університету) засвідчило, що університети розробили як загальну політику системи забезпечення якості освіти, що включає діяльність усього університету, а також й те, що факультети (структурні підрозділи) формують свою політику щодо забезпечення якості, зокрема особливостями діючих систем забезпечення якості освіти є Скринька якості у Вроцлавському університеті та Тиждень якості у Ягеллонському університеті.

Подано вісім основних принципів забезпечення якості освіти, які покладено в основу творення внутрішніх систем якості (орієнтація на результати та цінності; задоволення запитів студентів; заангажованість працівників; управління процесами; лідерство та сталість цілей; постійне вдосконалення та інновації; партнерство та співпраця; соціальна відповідальність).

Підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща, відбувається в університетах, академіях, а також вищих педагогічних школах. Зазначено, що з 1 жовтня 2016 року професійна підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща проводиться винятково у системі вищої освіти. На державному рівні прийнято рішення, що лише найкращі університети, які проводять дослідження і впроваджують новітні наукові досягнення у галузі педагогічної освіти та навчання студентів, матимуть право на професійну підготовку майбутніх учителів (P. Müller).

Професійна підготовка майбутніх учителів у закладах вищої освіти здійснюється в умовах модульної системи. Університети проводять підготовку студентів – майбутніх учителів – в рамках 3 обов'язкових модулів та 2 додаткових. Зміст професійної підготовки, як важливий показник її якості, визначено стандартами, конкретизовано в освітніх програмах, відображає сучасні вимоги суспільства і школи щодо теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів. Важливі елементи внутрішніх систем забезпечення якості – форми та методи навчання спрямовані на забезпечення якості освітнього процесу та поліпшення якості професійної підготовки. Визначено, що добір форм і методів підготовки

майбутніх учителів у Республіці Польща, як важливих елементів внутрішніх систем забезпечення якості, характеризуються як традиційними підходами до впровадження процесу навчання (лекції, семінарські заняття, практичні заняття, лабораторні, самостійна робота) й інноваційними (он-лайн навчання, електронне навчання (e-learning), змішане навчання (nauczanie mieszane), дистанційне навчання (nauczanie na odległość), мобільне навчання, а також залежить від рівня професіоналізму викладачів, матеріально-технічного оснащення освітнього процесу та стану інфраструктури університету. Вагому роль у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів відіграє освітня програма, яку розробляє заклад вищої освіти на основі функціонування Національної рамки кваліфікацій та Стандарту підготовки вчителів. Зазначено, що результати навчання (знання, уміння, соціальні компетентності) є основою якісної професійної підготовки майбутніх учителів.

Наголошено на вагомості педагогічної практики, яка підсумовує теоретичні знання та забезпечує цілісний процес якісної підготовки. Проаналізовано концепції підготовки, які спрямовані на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів та виокремлено провідні: дослідницько орієнтовану, практико орієнтовану й особистісно орієнтовану. Окреслено три головні орієнтири якісної професійної підготовки майбутніх учителів – професійно-педагогічні знання, принцип прийняття іншого (вміння ефективно взаємодіяти та працювати з різними групами) та суспільна робота (М. Селятицький (M. Sielatycki)).

Зроблено висновок, що професійна підготовка майбутніх учителів у Республіці Польща вибудовується з урахуванням загальних європейських принципів, визначених у засадничих положеннях Європейської Комісії, добору оптимального змісту освітніх програм, опирається на сучасні методи та форми організації навчання, спрямована на підготовку «вчителя-європейця».

5. Досліджено зовнішню та внутрішні системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в Україні. Зазначено, що орієнтація на концепт якості в українській системі вищої освіти розпочалася із ратифікацією Болонських угод. Основні положення щодо забезпечення якості вищої освіти в Україні декларуються

нормативно-правовими актами, законами, указами, розпорядженнями, наказами Міністерства освіти і науки України, локальними нормативно-правовими документами закладів вищої освіти. Головним постійно діючим колегіальним органом, що відповідає за зовнішнє оцінювання якості вищої освіти є Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Вагомим чинником, який впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів, є системи внутрішнього забезпечення якості освіти у закладах вищої освіти. Зазначено, що внутрішні системи забезпечення якості у закладах вищої освіти України ґрунтуються на вимогах Закону України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2017), «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG–2015) та ін. Висвітлено становлення внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів в українських закладах вищої освіти. Зміст професійної підготовки розглянуто як важливий елемент внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. Зазначено, що кардинальна модернізація змісту педагогічної освіти, зокрема змісту професійної підготовки майбутніх учителів розпочалася із входження України у Болонський процес. Запровадження нового змісту та організаційних структур вищої освіти зумовило потребу у розробленні сучасних освітніх програм і навчально-методичного забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів.

Ключову роль у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх учителів відіграє освітня програма, в якій детально висвітлено всі аспекти підготовки. Важливими елементами внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів є форми і методи навчання, які трансформуються й осучаснюються відповідно до нових освітніх вимог та компетентнісної парадигми освіти. Формами організації професійної підготовки майбутніх учителів в Україні є: групова, колективна, індивідуальна; навчальні заняття (лекція, практичні заняття, семінарські, індивідуальні заняття, лабораторні, консультація, навчальні тренінги та ін.); самостійна робота; практична підготовка (педагогічна практика); форми дистанційного навчання (Moodle). Щодо методів професійної підготовки майбутніх

учителів в закладах вищої освіти України, то вирізняють такі: дискусія; аналіз ситуацій; «спільний проєкт»; «обери позицію», акваріум, мозковий штурм, ділові ігри, моделювання рольових ситуацій професійної спрямованості, кейс-метод та ін.

Вагомою складовою якісної професійної підготовки вчителів є педагогічна практика, у процесі якої відпрацьовується педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна рефлексія та педагогічна спрямованість. Серед інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів, які зорієнтовані на особистість студента, виокремлено: діалогічну технологію, збагачення, навчання у співробітництві, особистісно орієнтовану, інтерактивну та ін. Виокремлено провідні підходи (компетентнісний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, аксіологічний), на засадах яких має здійснюватися якісна професійна підготовка сучасних вчителів в Україні.

6. Здійснено порівняльний аналіз зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні відповідно до нормативно-правового критерію. На основі порівняльного аналізу виділено спільне та відмінне для зовнішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні. Спільне: нормативно-правова база; агенції, які відповідальні за забезпечення якості вищої освіти; відмінне – у чинному Законі «Про вищу освіту і науку» (2018) Республіки Польща розширено прописано положення щодо забезпечення та оцінювання якості освіти; наявність та постійне оновлення документів, що визначають обов'язки та гарантують права вчителя. Зазначено, що спільним при розробленні освітніх нормативно-правових документів спрямованих на забезпечення якості освіти, зокрема якості професійної підготовки майбутніх учителів для обох країн є положення важливого документа – «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти». Специфічним у зовнішній системі забезпечення якості професійної підготовки вчителів Республіки Польща є важливий документ – Карта (статут) вчителя, який постійно доповнюють відповідно до нових суспільних викликів.

Визначено, що Польська акредитаційна комісія відіграє ключову роль у системі вищої освіти щодо провадження процедур із забезпечення її якості. ПАК – автономна агенція, дійсний член Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Незалежність ПАК було підтверджено у результаті трьох зовнішніх експертиз (2008, 2013, 2018), координованих міжнародною експертною групою Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Важливим органом, діяльність якого спрямовано на забезпечення якості української вищої освіти є Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти у 2020 році одержало Статус афілійованого члена Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA). Визначено, що Національне агентство набуває спроможності реалізовувати державну політику в сфері вищої освіти, протистояти сучасним викликам та стає каталізатором змін у вищій освіті України з метою формування культури її якості. З'ясовано, що освітня нормативно-правова база Республіки Польща щодо забезпечення якості збагачувалася й удосконалювалася набагато довший часовий період, аніж в Україні. Система забезпечення якості вищої освіти Республіки Польща відповідає стандартам і вимогам Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA).

7. Виконано порівняльний аналіз внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні відповідно до змістово-процесуального та організаційно-специфічного критеріїв порівняння. На основі порівняльного аналізу внутрішніх систем забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та України визначено, що спільним для обох країн є моделі (предметно-факультетська, централізована, модель педагогічного факультету) на двох рівнях вищої освіти (бакалаврському, магістерському); відмінне – тривалість навчання на бакалаврському та магістерському рівнях підготовки. У Республіці Польща та в Україні вимоги до змісту професійної підготовки встановлюються державними стандартами освіти; зміст визначається освітніми програмами щодо професійної підготовки на певному освітньо-кваліфікаційному рівні, програмами навчальних

дисциплін, силабусами, іншими нормативними документами, формується з відповідних компонентів (5 модулів) (Республіка Польща); нормативного, вибіркового, психолого-педагогічного, компетентнісного (загальнопрофесійні, спеціально-професійні компетентності) та результативного (Україна). У закладах вищої освіти обох країнах освітні програми є важливим показником якості професійної підготовки майбутніх учителів. Визначено, що результати навчання є найважливішим інструментом для опису освітньої програми. Зазначено, що освітні програми професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща в розрізі результатів навчання більше спрямовано на особистість майбутнього педагога. Спільним у процесі професійної підготовки майбутніх учителів і в українських, і в польських закладах вищої освіти є спрямованість на студентоцентризований підхід, що охоплює різноманіття індивідуальних запитів суб'єктів навчання щодо змісту, методів, засобів і організаційних форм.

У системі вищої освіти Республіки Польща, як і в Україні підготовка майбутніх учителів проходить в очній (стаціонарній) та заочній формах навчання. Спільним для закладів вищої освіти обох країн є використання як традиційних, так і інтерактивних методів навчання. Водночас, відмінним є те, що у вищих школах Республіки Польща переважають індивідуально-групові форми роботи з використанням інтерактивних методів навчання та інноваційних технологій організації освітнього процесу. В українських закладах вищої освіти переважають словесні, наочно-практичні методи навчання, система дистанційної освіти практикується переважно як допоміжна, подекуди недостатнє матеріально-технічне й інформаційно-комп'ютерне забезпечення обмежує можливості використання цифрових та інтернет-технологій в освітньому процесі. У Республіці Польща, значний акцент зроблено на вивченні іноземної мови (англійської або німецької). Зазначено, що студентам потрібно досягти мовних навичок з обраної мови на рівні B2, згідно з Європейськими рекомендаціями мовної освіти.

8. Визначено перспективні напрями використання в Україні досвіду Республіки Польща щодо забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів: гармонізація нормативно-правової бази із забезпечення якості освіти (напрацювання

та розроблення стандартів вищої освіти, стандартів у галузі педагогічної освіти) відповідно до вимог європейського освітнього простору; внесення системних законодавчих змін щодо кращої адаптації професійної підготовки майбутніх учителів до нових вимог сучасного національного та європейського ринків праці; розроблення нових освітніх програм професійної підготовки майбутніх учителів відповідно до вимог нормативно-правових документів, сучасної школи та загальноєвропейських вимог підготовки «вчителя-європейця»; виділення ґрунтового ядра знань у змісті підготовки та запровадження спільного ядра змісту педагогічної освіти; гармонійне співвідношення видів підготовки майбутніх учителів, яке впливає з розуміння сутності місії вчительської професії; підвищення вимог щодо рівня освіти, професійної кваліфікації та професійної підготовки майбутніх учителів, пріоритет – магістерський рівень підготовки вчителя; модернізація форм та методів навчання, запровадження змішаної форми навчання; ширше використання потенціалу інформаційних технологій, електронного навчання; творення привабливого освітнього середовища для залучення іноземних студентів; обов'язкове вивчення іноземних мов на рівні B2; розширення програм міжнародної мобільності.

Однак проведене дослідження не вичерпує всієї повноти обраної проблеми. Подальшого дослідження потребують такі проблеми: вивчення передового досвіду європейських країн щодо забезпечення якості педагогічної освіти в цілому; теоретичні засади багатоваріантності освітніх програм у підготовці майбутніх учителів; сертифікація вчителів та системи підвищення кваліфікації вчителів у післядипломній освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина А. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 216 с.
3. Авшенюк Н. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі : монографія / кол. ред. Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська. Київ : Педагогічна думка, 2011. 232 с.
4. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать : кн. для учителя. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Просвещение, 1985. 448 с.
5. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2010. 44 с.
6. Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2013. 460 с.
7. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2009. 21 с.
8. Александров В. Освітня послуга: суть та моделі якості. *Освіта і управління*. 2006. № 1. С. 156–164.
9. Александров Г. Н., Дзарасов А. А., Науменко А. И. Основы теории педагогических систем и педагогических технологий : учеб. пособ. Владикавказ : СОГУ, 2001. 146 с.
10. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. Москва : ММИЭИФП, 2002. 264 с.

11. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. Кн. 1. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. 565 с.
12. Андрущук І. Особливості професійної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання в Польщі та Великій Британії. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2017. № 7 (1). С. 134–139.
13. Андрущук І. Реалізація системного підходу в навчальному процесі як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 8–14.
14. Андрушкевич Ф. Г. Сравнительный анализ особенностей внедрения образовательных инноваций в образовательный процесс педагогических университетов Украины и Польши. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 32. С. 13–22.
15. Андрущенко В. Відповіді на глобалізаційні виклики епохи. *Освіта: всеукраїнський громадсько-політичний тижневик*. 2012. Вип. 39–40. С. 8–9.
16. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти в країні в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 6–10.
17. Андрущенко В. П. П'ять кроків назустріч прогресу. *Педагогічні кадри* (газета НПУ ім. М. П. Драгоманова). 2014. № 1 (163). С. 2.
18. Андрущенко В. П., Боднар В. І. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*. 2010. Вип. 28. С. 12–20.
19. Андрущенко В., Табачек І. Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент*. 2005. № 1. С. 58–69.
20. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональной системы. Москва : Наука, 1978. 235 с.
21. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калиниченко. Москва : Педагогика, 1988. 640 с.
22. Аристотель. Сочинения в 4-х т. / под ред. В. Ф. Асмус. Москва : Мысль, 1976. Т. 1. 550 с.

23. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. Москва : Высшая школа, 1974. 384 с.
24. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: учеб.-метод. Пособ. Москва : Высшая школа, 1980. 368 с.
25. Афанасьев В. Г. О структуре целостной системы. *Философские науки*. 1980. № 3. С. 84–91.
26. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. Москва : Изд-во полит. лит., 1981. 432 с.
27. Бабак В., Лузік Е. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи. *Вища освіта України*. 2003. № 1. С. 78–83.
28. Багдік'ян С. В. Освітні послуги: дослідження поняття, класифікація, базові характеристики. *Економіка. Менеджмент. Підприємництво*. 2010. № 22 (1). С. 97–100.
29. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Киев, 1997. 471 с.
30. Бахрушин В. Професійні та освітні стандарти педагогів: світовий досвід. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/950-profesijni-ta-osvitni-standarti-pedagogiv-svitovij-dosvid> (дата звернення: 02.03.2019).
31. Безлюдна В. В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01; 13.00.04. Рівне, 2018. 514 с.
32. Березюк О. С. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 193–209.
33. Бермус А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования : монография. Ростов-н/Д : РГПУ, 2002. 288с.
34. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : ВГУ, 1977. 304 с.

35. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
36. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. Москва : Высшая школа, 1989. 141 с.
37. Бех Ю. В., Слепцов А. І. Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 404 с.
38. Биков В. Ю. Моделі організації систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
39. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. №1 (15). URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>. (дата звернення: 08.09.2019).
40. Білецька Г. А. Напрями удосконалення природничо-наукової підготовки майбутніх екологів у вищих навчальних закладах. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. Вип. 2. С. 17–23.
41. Білецька Г. А. Природничо-наукова підготовка майбутніх екологів: сутність та стан проблеми у педагогічних дослідженнях. *Вища освіта України*. 2014. Вип. 1. С. 60–65.
42. Білокопитов В. І. Інтернаціоналізація вищої освіти та забезпечення її якості як пріоритетні завдання сучасного етапу розвитку Болонського процесу. URL: http://archive.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2009_1n/157.pdf (дата звернення: 24.06.2019).
43. Білоус О. С. Системний підхід у формуванні творчої активності майбутнього педагога. *Вісник Дніпропетровського університету ім. А. Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2015. № 1(9). С. 227–232.
44. Біляковська О. О. Методологічні підходи до вивчення системи професійної підготовки майбутніх вчителів у контексті забезпечення якості. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2019. Вип. 72. Т. 1. С. 69–73.

45. Біляковська О. О. “Soft skills” як необхідна складова якісної професійної підготовки майбутнього вчителя. *Prace naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Rocznik polsko-ukraiński*. Częstochowa – Lwów 2018. Т. XX. S. 175–186.

46. Біляковська О. О. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: теоретичний аспект. *Наукові записки*. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 11. Ч. 3. С. 3–6.

47. Біляковська О. О. Вища освіта: шлях до забезпечення якості. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 10. Т. 1. С. 93–96.

48. Біляковська О. О. Дидактичні вимоги до організації контрольної оцінювальної діяльності майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. П. Тичини. Умань, 2013. Вип. 8. Ч. 2. С. 26–31.

49. Біляковська О. О. До питання про забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору*: стан, проблеми, перспективи: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 квітня 2018 р. Маріуполь : МДУ, 2018. С. 355–356.

50. Біляковська О. О. Електронне навчання у педагогічній підготовці майбутніх учителів інформатики. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження* : зб. матеріалів IV Міжнародної наук. конфер. УАДО, м. Київ, 26 червня 2020 р. Київ-Дрогобич, 2020. С. 20–22.

51. Біляковська О. О. Змістові аспекти природничо-математичної освіти. *Управління якістю підготовки фахівців* : матеріали XXII Міжнар. наук.-метод. конфер., 20–21 квітня 2017 р. Одеса : ОДАБА, 2017. С. 8.

52. Біляковська О. О. Інтерактивні технології навчання як ефективний засіб підвищення якості педагогічної підготовки у класичному університеті. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. Умань, 2011. Вип. 4. Ч. 2. С. 55–60.

53. Біляковська О. О. Категорія «якість освіти» у науковому дискурсі польських дослідників. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2018. Вип. 20. Т. 1. С. 92–96.

54. Біляковська О. О. Компетентнісна парадигма якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Республіці Польща. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2019. Вип. 183. С. 65–69.

55. Біляковська О. О. Компетентнісний підхід як основа забезпечення якості підготовки вчителів. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти* : зб. наук. праць за матеріалами Міжнар.наук.-практ. конфер., 4 листопада 2019 р. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2019. С. 63–64.

56. Біляковська О. О. Контрольно-оцінювальна діяльність у дискурсі професійної підготовки майбутнього вчителя. *«Педагогічні науки»*. Збірник наукових праць. Херсон, 2018. Вип. LXXXIV. Т. 2. С. 73–77.

57. Біляковська О. О. Концептуалізація якості підготовки майбутніх вчителів в системі професійної освіти Республіки Польща. *Педагогічний дискурс* : зб. наук. праць. Хмельницький, 2019. Вип. 27. С. 28–34.

58. Біляковська О. О. Модифікація лекції у сучасному освітньому середовищі. *Вища освіта України* (додаток). 2014. № 3 (54). С. 38–42.

59. Біляковська О. О. Моніторинг як важлива складова забезпечення якості освітнього процесу у ЗВО. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий та вітчизняний вимір* : зб. тез Міжнародної наук. конфер., 24–25 жовтня, 2019 р. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2019. С. 50–51.

60. Біляковська О. О. Нормативно-правові засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2020. Вип. 20. Т. 1. С. 86–89.

61. Біляковська О. О. Окремі аспекти проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін.

Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2018. Вип. 63. С. 14–18.

62. Біляковська О. О. Освітнє середовище ВНЗ у професійній підготовці майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Засоби і технології сучасного навчального середовища*: матер. XVI Міжнар. наук.-практ. конфер., 18–19 травня 2018 р. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 46–48.

63. Біляковська О. О. Освітнє середовище у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 169. С. 19–24.

64. Біляковська О. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти Республіки Польща. *Актуальні питання гуманітарних наук*: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 157–161.

65. Біляковська О. О. Педагогічна майстерність учителя (контрольно-оцінювальний аспект). *Prace Naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Rocznik polsko-ukraiński*. 2014. T. XVI. S. 145–154.

66. Біляковська О. О. Педагогічна практика як чинник якості професійної підготовки майбутніх вчителів (рефлексії польських науковців). *Актуальні питання гуманітарних наук*: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич, 2019. Вип. 26. Т. 1. С. 119–124.

67. Біляковська О. О. Педагогічні задачі як необхідний елемент професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Проблеми математичної освіти* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конфер., 26–28 жовтня 2017 р. Черкаси, 2017 р. С. 156–158.

68. Біляковська О. О. Педагогічні здібності майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін як показник якості професійної підготовки. *Kluczowe*

problemy edukacja i nauka: perspektywy rozwoju dla Ukrainy i Polski: Międzynarodowa konferencja multidyscyplinarna, 20–21 lipca 2018 r. Polska. Stalowa Wola, 2018. S. 125–128.

69. Біляковська О. О. Поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя» в контексті проблеми якості освіти. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження* : зб. матеріалів II Міжнар. наук. конфер. УАДО, м. Київ, 15 червня 2018 р. Київ-Дрогобич, 2018. С. 19–22.

70. Біляковська О. О. Праксеологічний підхід як основа якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Польщі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 177. Ч. 1. С. 49–53.

71. Біляковська О. О. Праксеологічні принципи ефективного навчання у професійній підготовці майбутніх вчителів. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конфер., 05–23 квітня 2019 р. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 118–119.

72. Біляковська О. О. Проблема якості освіти в контексті вимог євроінтеграційних процесів. *Prace naukowe Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Rocznik polsko-ukraiński*. Częstochowa – Łwów, 2017. T. XIX. S. 385–392.

73. Біляковська О. О. Проблеми якості професійної підготовки майбутніх вчителів: рефлексії польських та українських дослідників. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*. 2019. T. 28. S. 97–110.

74. Біляковська О. О. Провідні принципи сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy*. Międzynarodowa konferencja naukowo-praktyczna, 5–6 maja 2017 r. Polska. Sandomierz, 2017. S. 35–38.

75. Біляковська О. О. Проєктне навчання як важлива складова якісної підготовки майбутніх учителів. *Європейська проєктна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи* : зб. матеріалів Міжнар.наук.-практ. конфер., 29–30 травня 2020 р. Запоріжжя, 2020. С. 35–36.

76. Біляковська О. О. Професійна компетентність майбутнього вчителя у системі його підготовки. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : зб. матеріалів ІХ міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конфер., 18–29 листопада 2019 р. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 42–43.

77. Біляковська О. О. Професійна підготовка вчителя: виклики та перспективи. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Kosice. Slovakia, 2017. Vol. 5. No. 2. P. 13–15.

78. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: якісний вимір. *«Педагогічні науки»*. Збірник наукових праць. Херсон, 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 125–129.

79. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: якісні орієнтири. *Розвиток професійної майстерності педагога* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конфер., 26–27 квітня 2018 р. Тернопіль, 2018. С. 42–44.

80. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Республіці Польща: аксіологічний підхід. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 9–13.

81. Біляковська О. О. Ресурсний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад* : зб. наук. праць ІV Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18 квітня 2018 р. Київ : НАУ, 2019. С. 28–31.

82. Біляковська О. О. Система внутрішнього забезпечення якості університету як основа якісної професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 14. Т. 1. С. 33–37.

83. Біляковська О. О. Системний підхід до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2019. Вип. 70. С. 27–30.

84. Біляковська О. О. Складові професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конфер., 10–21 квітня 2017 р. Кропивницький : КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 139–140.

85. Біляковська О. О. Сучасні форми навчання у професійній підготовці майбутніх вчителів. *The scientific heritage*. 2019. Vol. 4. No 41. S. 15–17.

86. Біляковська О. О. Формування когнітивної компетенції майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти України* : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конфер. 23 березня 2017 р. Київ : НАУ, 2017. С. 26–27.

87. Біляковська О. О. Ціннісні аспекти модернізації змісту підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі* (XXIV Каришинські читання) : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 18–19 травня 2017 р. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2017. С. 40–41.

88. Біляковська О. О. Ціннісні орієнтації майбутніх вчителів як основа якості професійної підготовки (польський досвід). *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження* : зб. матеріалів III Міжнародної наук. конфер. УАДО, м. Київ, 21 червня 2019 р. Київ-Дрогобич, 2019. С. 19–22.

89. Біляковська О. О. Якісна професійна підготовка як основа успішної професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя. *Vzdelávanie a Spoločnosť V* / eds. R. Bernátová, T. Nestorenko. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2020. S. 148–154.

90. Біляковська О. О. Якість освіти: до генези поняття. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон, 2017. Вип. LXXVI. Т. 1. С. 24–28.

91. Біляковська О. О. Якість освіти: історико-педагогічний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. П. Тичини. Умань, 2017. Вип. 16. С. 261–367.

92. Біляковська О. О. Якість освітнього процесу як чинник підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2020. Вип. 28. Т. 1. С. 159–165.

93. Біляковська О. О. Якість професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: сутність і зміст. *Наукові праці ДонНТУ*. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». Покровськ, 2017. № 2 (21). С. 25–30.

94. Біляковська О. О. Якість професійної підготовки майбутніх вчителів: ресурсний підхід. *Управління якістю підготовки фахівців* : матеріали XXIV Міжнар. наук.-метод. конфер., 18–19 квітня 2019 р. Одеса : ОДАБА, 2019. С. 19.

95. Біляковська О. О., Мищишин І. Я., Цюра С. Б. Дидактика вищої школи : навч. посіб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 360 с.

96. Біницька К. Єдиний європейський простір: досвід інтеграції вищої освіти Республіки Польща. *Незалежність Республіки Польща, незалежність України – шлях до євроінтеграції*: матеріали міжнародного круглого столу. Хмельницький: Науково-видавничий відділ. 2014. С. 20–23.

97. Біницька К. М. Аналіз нормативно-правової бази професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти в Україні та Чеській Республіці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 53 (106). С. 78–87.

98. Біницька К. М. Порівняльний аналіз системи вищої педагогічної освіти в Україні та Республіці Польща у контексті Болонської угоди. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. 2012. № 17. С. 14–18.

99. Біницька К. М. Спільне та відмінне у діяльності сучасних вищих педагогічних навчальних закладів Республіки Польща та України. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> (дата звернення: 12.09.2019).

100. Блонский П. П. Мои воспоминания. Москва : Педагогика, 1971. 175 с.

101. Бобир В. Якість освітньої діяльності як головна складова позитивного іміджу навчального закладу. *Педагогічний альманах*. 2015. Вип. 25. С. 234–240.

102. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 38 с.
103. Бойцов Б., Шленов Ю., Крянев Ю. С чего начинается качество? Высшее образование в России. 2000. № 1. С. 40–46.
104. Бойченко О. В. Сутність поняття «підготовка майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін» на сучасному етапі. *Наука і освіта*. 2014. № 1. С. 79–82.
105. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
106. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник. Київ : ВВП «Компас» 1997. 64 с.
107. Бондар В. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
108. Бондар В. І. Теоретико-методологічні та технологічні основи модернізації системи підготовки вчителя. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* : зб. наук. праць : в 5 т. Т. 1. : Загальна педагогіка і філософія освіти. Київ : Педагогічна думка, 2012. С. 291–302.
109. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования : монография. Москва : КНОРУС, 2018. 512 с.
110. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 67–72.
111. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. Дидактика математики: проблеми і дослідження : зб. наук. праць. Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2010. Вип. 33. С. 17–20.
112. Будник О. Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 552 с.
113. Буряк В. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис. *Вища школа*. 2010. № 3-4. С. 11–35.

114. Буслова Н. С. Совершенствование процесса обучения информатике на основе технологии управления качеством. Математика и информатика: наука и образование: межвуз. сб. науч. трудов. Омск : ОмГПУ, 2004. Вып. 4. С. 176–182.
115. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
116. Варіативність організаційних форм компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі : монографія / наук. ред. О. Я. Савченко. Київ : Педагогічна думка, 2016. 284 с.
117. Василюк А. В. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989–1997рр.) : автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 20 с.
118. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки. Ніжин: Ред. видав. відділ НДПУ, 2002. 119 с.
119. Введение в философию : учебник для высш. учеб. заведений / ред. И. Т. Фролов. Москва : Политиздат, 1989. 639 с.
120. Великий тлумачний словник сучасної української мови : понад 170 000 слів / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
121. Величко О. Г., Пинчук С. Й., Пліскановський С. Т. Якість освіти – проблеми й перспективи. Проблеми освіти : наук.-метод. зб. Київ : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. Вип. 34. 341 с.
122. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.
123. Вишневська Е. Оцінювання післядипломного навчання в сучасних умовах праці. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Педагогічні науки. 2013. № 3. С. 20–25.
124. Вишневська Е. Професійна підготовка вчителів у Польщі на тлі європейського інтеграційного процесу : монографія / ред. В. Т. Лозовецької. пер. з польської. Київ: «АртеЕк», 2014. 516 с.
125. Вища освіта України в умовах трансформації суспільства: стан, проблеми, тенденції розвитку (2007–2011 рр.) : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / упоряд.: Л. О. Пономаренко; наук. ред. П. І. Рогова. Київ : Нілан-ЛТД, 2012. 663 с.

126. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2004. 384 с.
127. Вікторов В. Г. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема : автореф. дис... докт. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2005. 30 с.
128. Вінтюк Ю. В. Системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх психологів. *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45). С. 296–300.
129. Власюк О. П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів : зб. наук. праць Бердянського держ. педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2011. № 1. 356 с.
130. Вовк Л. З'ясування дидактичної моделі науки і дисципліни. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 53. С. 5–10.
131. Володіна Н. В., Дубінець І. В. Професійно-педагогічна спрямованість як шлях підвищення якості підготовки вчителя у педвузі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2000. Вип. 6. С. 18–20.
132. Ганаба С. О. Філософія дидактики: контексти, стратегії, практики : монографія. Суми : Університетська книга, 2014. 334 с.
133. Гевко І. В. Розробка концепції дослідження формування основ професіоналізму майбутніх вчителів технологій. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2017. № 8 (16). С. 24–29.
134. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук: в 3-х т. Москва: «Мысль», 1974. Т. 1. 452 с.
135. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций). Москва: «Совершенство», 1998. 608 с.
136. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
137. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и практика исследования. Киев : Просвіта, 1998. 256 с.

138. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–60.
139. Гнезділова К. М. Шляхи оцінювання якості вищої освіти. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. 2009. Вип. 165. С. 33–37.
140. Гожик А., Щеглюк Д. Про сучасний стан системи забезпечення якості вищої освіти в Україні. *Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій: посібник* / за ред. В. Кухарського, О. Осередчук. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2018. С. 109–166.
141. Головань М. С. Математичні компетентності чи математична компетентність? *Математика в сучасній школі*. 2013. № 4. С. 23–27.
142. Гончаренко С. У. Методологія. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
143. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доповн. й виправл. Рівне : Волинські обереги, 2011. 519 с.
144. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
145. Гончаров Н. К. Педагогическая система К. Д. Ушинского. Москва : Педагогика, 1974. 272 с.
146. Гончаров Ю., Касич А. Якість освіти як ключовий чинник економічного розвитку країни. *Вісник Київського університету технологій та дизайну*. Спецвипуск. 2016. С. 40.
147. Грицай Н. Концепція методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. № 2 (13). С. 248–254.
148. Гришук Ю. В. Розвиток педагогічної освіти у Республіці Польща в контексті європейських інтеграційних процесів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 309 с.
149. Громов Є. В. Сучасні тенденції розвитку професійної технічної освіти у Польщі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 250 с.

150. Губерська Н. Л. Основні етапи розвитку нормативно-правового регулювання адміністративно-процедурної діяльності у сфері вищої освіти в Україні. *Адміністративне право і процес*: науково-практичний журнал. 2015. № 1 (11). С. 261–268.

151. Гулай О. В. Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю в умовах неперервної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2016. 461 с.

152. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна*. 2010. Вип. 26. С. 3–10.

153. Гура О. І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 224 с.

154. Гуревич Р. С. Концептуальні засади інформатизації сучасної освіти. Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. Львів : ЛДУБЖД, 2006. Вип. 1. С. 52–57.

155. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / за ред. Р. С. Гуревича. Львів : ЛДУ БЖД, 2012. 380 с.

156. Гусак П. М. Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії. Луцьк : Вид-во ВДУ, 1996. 115 с.

157. Гутиряк О., Павлішак О. Ділова гра як метод активного навчання майбутніх фахівців. *Молодь і ринок*. 2018. № 11 (166). С. 47–51.

158. Давлеткиреева Л. З. Информационно-предметная среда в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете: монография. Магнитогорск : МаГУ, 2008. 142 с.

159. Данилова И. Ю. Многоуровневая модель организации научно-исследовательской работы студентов как средство обеспечения качества образования в вузе : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08. Рязань, 2010. 174 с.

160. Дворнікова Н. С. Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 185 с.

161. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») від 3 листопада 1993 р. № 896. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF> (дата звернення: 12.03.2018).

162. Державні стандарти освіти і національне освітнє законодавство : навч. посіб. / за ред. Г. В. Лаврик. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 208 с.

163. Десятов Т. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС: порівняльний аналіз : наук.-метод. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : АртЕк, 2008. 263 с.

164. Десятов Т. Професіоналізація як сучасна глобальна тенденція розвитку вищої педагогічної освіти в зарубіжних країнах та Україні. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2014. Т. 4 (2). С.131–136.

165. Десятов Т. Стратегічні напрями реформування педагогічної освіти і моделей модернізації управління освітою в зарубіжних країнах. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2016. № 12. С. 49–56.

166. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : «Дорадо-Друк», 2013. 456 с.

167. Дубасенюк О. А. Тенденції розвитку професійної педагогічної освіти. *Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку* : зб. наук. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, Л. В. Калініної, О. Є. Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. С. 3–7.

168. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.

169. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.

170. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
171. Євменькова К. М. Освітня послуга як економічна категорія. *Економіка і регіон*. № 3 (22). 2009. С. 172–175.
172. Євтух М. Б. Педагогічна практика. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 647.
173. Єременко І. Інтернаціоналізація забезпечення якості вищої освіти в Україні: історія і сучасність. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 4 (78). С. 43–55.
174. Желанова В. В. Культуротворчі аспекти професійної компетентності майбутнього педагога. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2017. № 7 (312). Ч. II. С. 48–55.
175. Жигірь В. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя, 2016. Вип. 48 (101). С. 107–115.
176. Жижко Т. А. Педагогічна система один із чинників впровадження ідеї інтенсифікації у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 11: Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління : зб. наук. праць. Київ : В-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. Вип. 3. С. 144–151.
177. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва : Педагогика, 1982. 160 с.
178. Задорожна І. П. Компетентнісний підхід у сучасній системі мовної освіти. *Вісник КНЛУ*. 2008. Вип. 14. С. 10–14.
179. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII (із змінами і доповненнями). URL: <https://zakon.help/law/1556-VII> (дата звернення: 18.10.2019).
180. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2002. № 20. С. 134.

181. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Офіційний веб-портал ВР України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n8> (дата звернення: 08.02.2018).

182. Закон України «Про освіту» від 16.07.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 24.11.2019).

183. Заскалета С. Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2015. 510 с.

184. Захарченко В. М. Національна рамка кваліфікацій: на шляху впровадження. URL: <http://kubg.edu.ua/informatsiya/naukovtsyam/dokumenty/naukova-tema-universitetu.html?download=34:zaharchenko>. (дата звернення: 21.03.2019).

185. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособ. для студентов вузов. Москва: Академический Проект. 2003. 336 с.

186. Зєня Л. Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : монографія. Горлівка : Видавництво ГДПІМ, 2011. 436 с.

187. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

188. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Польсько-український журнал / за ред. Т. Левовицького та ін. Ченстохова-Київ : АІД, 2006. Т. VIII. С. 105–115.

189. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ; Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

190. Изотова Н. В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Брянск, 2004. 217с.

191. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения. Москва : Просвещение, 1972. 184 с.

192. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія / за заг. ред. Ф. Г. Ващука. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560 с.

193. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). Москва: Политиздат, 1974. 231 с.
194. Кадемія М. Ю. Використання інтерактивних технологій навчання. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 125-132.
195. Калита Н. Організаційні форми навчання: історія та сучасність. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 10. С. 229–234.
196. Калінічева Г. Євроінтеграційний поступ системи вищої освіти України: нові можливості чи нові проблеми? Віче : Теоретичний і громадсько-політичний журнал. 2009. № 16. С. 16–19. <http://veche.kiev.ua/journal/1594/> (дата звернення: 18.09.2018).
197. Канивец П. И. Модели и методы оценки качества подготовки и повышения конкурентоспособности специалистов : дисс. ... канд. эконом. наук : 08.00.13. Новочеркасск, 2004. 230 с.
198. Каплун А. Польський досвід професійного навчання фахівців. Проф.-техн. освіта. 2005. № 2. С. 42–44.
199. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. Москва : Педагогика, 1982. 704 с.
200. Каричковська С. П. Підготовка майбутніх вчителів англійської мови в університетах України і Польщі (порівняльний аналіз) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 216 с.
201. Кірдан О. П. Якість професійної підготовки майбутніх економістів у контексті акредитації освітніх програм і розвитку внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова 2019. Вип. 70. С. 122–126.
202. Кісіль М. В. Якість вищої освіти як предмет філософського аналізу : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2008. 16 с.

203. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*. Педагогічні науки : зб. наук. праць. 2006. Т. 1. Вип. 12. С. 80–87.
204. Клир Дж. Системология. Автоматизация решения системных задач. Москва: Радио и связь, 1990. 544 с.
205. Клімова А. Освітній потенціал національної рамки кваліфікацій. *Гуманітарний вісник ДНВЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2012. Вип. 27. С.127–131.
206. Кловак Г. Т. Підготовка майбутнього вчителя-дослідника: теорія і практика : монографія. Київ : Науковий світ, 2004. 317 с.
207. Клопов Р. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій: теорія і практика : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2010. 386 с.
208. Кобрій О. Тенденції удосконалення змісту вищої педагогічної освіти України. *Людинознавчі студії*. Педагогіка. 2014. Вип. XXIX. С. 114-121.
209. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 343с.
210. Ковальчук В. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2016. 514 с.
211. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 35 с.
212. Ковальчук В. Ю. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного майбутнього вчителя : модернізаційний аналіз. Київ-Дрогобич : Коло, 2004. 264 с.

213. Ковтонюк М. М. Сучасні тенденції професійної та загальнопрофесійної підготовки майбутніх учителів математики в Україні. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 261–267.
214. Ковшар О. Системно-цілісний підхід: детермінанта передшкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 53. С. 348-355.
215. Коджсапирова Г. М., Коджсапиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
216. Козубовська І. В., Повідайчик О. С., Попович І. Є. Формування нової освітньої парадигми підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії : монографія. Ужгород : Вид-во ПП «АУТДОР-ШАРК», 2017. 216 с.
217. Коломієць М. П., Молодова Л. В. Словник іншомовних слів. Київ : Освіта, 1998. 190 с.
218. Колупаєва Т. Є. Модель підготовки вчителя ХХІ століття у світлі європейських інтеграційних процесів. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2016. № 11(7). С. 33–38.
219. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.
220. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С, 2004. 112 с.
221. Кондрашова Л. В. Проблеми модернізації педагогічної підготовки студентів в умовах університетської освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 93–98.
222. Кондрашова Л. Проблеми вищої школи у світлі Національної доктрини розвитку освіти України. *Вища освіта України*. 2003. № 1. С. 39–43.
223. Концепція педагогічної освіти: як підготувати вчителя, здатного пробудити жагу до пізнання? URL: <https://www.uifuture.org/post/koncepcia-pedagogicnoi-osviti-komentar-eksperta-ukrainskogo-institutu-majbutnogo/> (дата звернення: 20.12.2019).

224. Корбутяк В. І. Методологія системного підходу та наукових досліджень : навч. посіб. Рівне : НУВГП, 2010. 176 с.
225. Коржук О. Педагогічна практика як складова професійної підготовки компетентного вихователя. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. 2013. Вип. 29. С. 77–82.
226. Короткий термінологічний словник інноваційних педагогічних технологій. URL: <http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/zahody/6264-korotkij-terminologichnij-slovník-innovacijnix-pedagogichnix-technologij.html> (дата звернення: 12.10.17).
227. Коротков Є. Концепція якості освіти URL: <http://osvita.ua/school/manage/general/1342/> (дата звернення: 03.09.2017).
228. Кособаева Б., Син Е., Абдыкапарова А. Проблемы профессиональной подготовки учителей химии и повышение квалификации. Проблемы современной науки и образования (научно-методический журнал). 2016. № 11(53). С. 104–108.
229. Котун К. В. Використання педагогічного портфоліо у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи у Фінляндії. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2013. № 1. С. 246–255.
230. Коцан І. Професійна підготовка сучасного вчителя: проблеми і орієнтири. *Вища освіта України*. 2013. № 2. С. 13–19.
231. Кравець В. П. Формування інноваційного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі в контексті завдань з реалізації принципів Болонського процесу. *Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. Володимира Гнатюка* / за ред. В. В. Грубінка. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. Ч. 3. С. 20-46.
232. Кравець Л. М. Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Полтава, 2012. Вип. 55. С. 80–86.
233. Кравченя А. О. Управління якістю професійної підготовки майбутніх учителів інформатики як педагогічна проблема. *Науковий вісник Мукачівського держ. університету*. Серія «Педагогіка та психологія». 2015. Вип. 2 (2). С. 45–48.

234. Кравчук Л. Шляхи модернізації фахової підготовки вчителя іноземних мов. *Молодь і ринок*. 2014. № 7 (114). С. 41–44.
235. Краевский В.В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя. Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
236. Кремень В. Г. Інноваційність і освіта. *Моделі розвитку сучасної української школи* : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. 11–13 жовтня 2006 р., Черкаси-Соснівка. Київ : СПД Богданова А. М., 2007. С. 9–14.
237. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
238. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : монографія. Київ : «Знання України», 2011. 520 с.
239. Кремень В. Духовність і культура суспільства визначаються розвитком освіти. *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych* / red. W. Kremeń, T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, S. Sysojewa. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet w Białymstoku, 2012. С. 45–56.
240. Кремень В. Інноваційна людина як мета сучасної освіти. *Філософія освіти*. 2013. № 1 (12). С. 7–22.
241. Кремень В. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : монографія / ред. В. Кремень. Київ : Педагогічна думка, 2007. 257 с.
242. Кремень В. Освіта в структурі цивілізаційних змін. *Вища освіта України*. 2011. № 1. С. 8–11.
243. Кремень В. Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Європейські педагогічні студії*. 2015. Вип. 5–6. С. 12–21.
244. Кремень В. Якісна освіта: сучасні вимоги. *Педагогіка і психологія*. 2006. Вип. 4. С. 5–17.
245. Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 42 с.
246. Кристопчук Т. Педагогічна освіта в Республіці Польща: структура та зміст. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 3–4. С. 127–134.

247. Кристопчук Т. Система забезпечення якості вищої освіти: зарубіжний досвід. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. №3–4 (48–49). С. 99–103.

248. Крутий К. Л. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі : монографія. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2010. 172 с.

249. Кубанов Р. А. Якість вищої освіти: порівняльний аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних науковців. *Порівняльно-педагогічні студії*. № 2–3 (20–21). 2014. С. 27–32.

250. Кубанов Р. А. Якість освіти: суть поняття та особливості оцінювання. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 13. Ч. II. С. 25–31.

251. Кубанов Р. А. Якість професійної підготовки майбутніх фахівців – головна мета неперервної освіти. URL: http://sno.udpu.org.ua/forum/viewthread.php?thread_id=158 (дата звернення: 28.10.2017).

252. Кугай Н. В. Порівняльний аналіз підготовки майбутніх учителів математики у Польщі та Україні. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 23–32.

253. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография. Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.

254. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.

255. Кучай О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах Польщі : монографія / за ред. А. І. Кузьмінського. Черкаси : видавець Чабаненко Ю. А., 2014. 361 с.

256. Кучерявець В. Г. Технологія портфоліо у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 2. С. 128–130.

257. Кушнір В. А. Характеристика особливостей педагогічних систем. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 83–91.

258. Лаппо І. М. Забезпечення якості вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи вирішення. *Вісник Чернігівського національного університету ім. Т. Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 140. С. 40–43.

259. Левицька В. Особливості підготовки вчителя іноземних мов для роботи в старшій школі Польщі. *Нова педагогічна думка*. 2015. № 4. С. 70–72.

260. Левовицький Т. Професійна підготовка і праця вчителів / пер. з пол. А. Івашко. Київ- Маріуполь : Рената, 2011. 119 с.

261. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. изд. 2-е, испр. Москва : МГАУ, 2002. 120 с.

262. Леднев В. С. Содержание образования : учеб. пособие. Москва : Высш. шк., 1989. 360 с.

263. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? Москва: Знание, 1978. 48 с.

264. Лещенко М. Принципи структурування змісту педагогічної освіти в класичних університетах. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* : польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова-Київ : AJD, 2006. Т. VIII. С. 229–237.

265. Локшина О. Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 2. С. 5–14.

266. Луговий В. І, Таланова Ж. В. Національна рамка кваліфікацій: розуміння і реалізація. *Професійно-технічна освіта*. 2010. № 1. С. 5–9.

267. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–25.

268. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*. Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». 2009. № 3 (додаток 1). С. 8–14.

269. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Міжнародні і національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2013. №1. С. 15–25.

270. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі євроінтеграції. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Серія: Філософія. Політологія*. 2010. Вип. 94–96. С. 98–103.

271. Луговий В., Таланова Ж. Рамки (нормативно-правові основи) для створення системи забезпечення якості вищої освіти, визначені Законом України «Про вищу освіту». Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. С. 38–42.

272. Лук'янченко Н. Д., Ларічева Г. В. Проблема якості професійної підготовки фахівців. *Вісник Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля*. 2011. № 16. С. 50–53.

273. Лурье Л. Способно ли образование стать опорой новому поколению? *Alma mater*. 2009. № 10. С. 30–35.

274. Люта О., Черевко І., Гарабазів Я. Кращі практики розбудови внутрішньої системи забезпечення якості (Досвід Сумського державного університету та університетів-партнерів проекту) / *Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій* : посібник / за ред. В. Кухарського, О. Осередчук. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2018. С. 167-180.

275. Ляшенко О. Стратегія якості як основа освітньої політики країн світу. *Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи* / за ред. О. І. Локшиної. Київ : «К.І.С», 2004. С. 9–14.

276. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 1 (46). С. 5–12.

277. Макаренко А.С. Проблеми шкільного виховання. Твори. В 7 т. Т. 5. Київ, 1954. С. 95–205.

278. Максимова Л. П. Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кременчук, 2015. 20 с.

279. Малафіїк І. В. Теорія та методика формування системності знань у старшокласників : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.09. Рівне, 2007. 439 с.

280. Малихін А. О. Сутність і принципи праксеологічного підходу в методичній підготовці майбутнього вчителя технологій. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2014. № 3. С. 72–77.

281. Мартиненко С. Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та пріоритети. *Освітологія*. 2013. Вип. 2. С. 163–167.

282. Марущак О. В. Структура системного підходу до професійної підготовки майбутніх вчителів технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 41. С. 394–399.

283. Марцева Л. А. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю : дис ... докт. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 460 с.

284. Матяш О. І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : монографія / ред. О. І. Скафа. Вінниця : ФОП Легкун В. М., 2013. 450 с.

285. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.

286. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч.-метод. посіб. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.

287. Мелікова С. О. Інтерактивне навчання – інноваційна форма навчального процесу. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. 2011. Вип. 206. С. 89–93.

288. Мескон М., Альберт М. Основы менеджмента. Москва : Дело ЛТД, 1994. 702 с.
289. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. / под ред. Н. В. Кузьминой. Москва : Народное образование, 2002. 152 с.
290. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / ред. Г. А. Теремко. Київ : Академвидав, 2012. 200 с.
291. Митина Л. М. Психология профессионального развития. Москва : Флинта, 1998. 180 с.
292. Мієр Т. І. Організація навчально-дослідницької діяльності молодших школярів : монографія. Кіровоград : ФОП Александрова М. В., 2016. 424 с.
293. Мільто Л. Філософсько-методологічні підходи дослідження розвитку ідей педагогічної майстерності. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 20. С. 163–168.
294. Міняйло О. Л. Державне реформування системи соціальних послуг. *Економіка та держава*. 2007. № 4. С. 67–69.
295. Мойко О. С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 191 с.
296. Молнар Т. І. Моделювання процесу формування дослідницької компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. *Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи* : монографічна збірка / за ред. Л. А. Пермінової. Херсон : «Айлант», 2018. С. 67–86.
297. Моніторинг якості освіти в університеті. URL: <https://zmyo.npu.edu.ua/images/news/2019/yakist2018.pdf> – НПУ ім. М. Драгоманова (дата звернення: 05.05.2019).
298. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : «К.І.С», 2004. 128 с.

299. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 39 с.

300. Морзе Н. В., Ігнатенко О. В. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання. *Інформаційні технології в освіті* : зб. наук. праць. 2010. Вип. 5. 202 с. С. 31–39.

301. Морітз Я. Система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасної освіти в Польщі : автореф. дис ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 43 с.

302. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. Київ : Либідь, 1998. 233 с.

303. Мороз В. М., Садковий В. П., Бабаєв В. М., Мороз С. А. Онлайн опитування студентів у системі забезпечення якості вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68. № 6. С. 235-250. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_68_6_20 (дата звернення: 15.03.2019).

304. Мороз О. Г., Падалка С. О., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : НПУ, 2003. 267 с.

305. Мосьпан Н. В. Вища освіта та ринок праці Європейського Союзу: тенденції взаємодії : монографія / за ред. С .О. Сисоєвої. Київ : ВП «Едельвейс», 2018. 392 с.

306. Мосьпан Н. В. Професія вчителя в умовах комерціалізації вищої освіти в ЄС. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 24. С. 60–64.

307. Мукан Н., Мукан О., Істоміна К. Детермінування та особливості розвитку неперервної педагогічної освіти на початку ХХІ ст. у сучасному освітньому просторі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2014. № 1 (19). С. 100–105.

308. Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 року «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти». URL:

<https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 02.03.2019).

309. Національна доктрина розвитку освіти. Указ від 17 квітня 2002 року № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (дата звернення: 10.02.2018).

310. Національна рамка кваліфікацій. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 05.09.2019).

311. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (25 червня 2013 року № 344/2013). URL: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 14.10.2018).

312. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. URL: <https://naqa.gov.ua/> (дата звернення: 12.09.2019).

313. Національний освітній глосарій : вища освіта / за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ : Плеяди, 2011. 100 с.

314. Нероба Е. Професійна підготовка інженерів-педагогів у вищих технічних навчальних закладах Польщі : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 379 с.

315. Нестеренко І. Б. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в Польщі за умов європейської інтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 2014. 294 с.

316. Нестеренко І. Особливості стандарту підготовки вчителя початкових класів у Польщі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 45. С. 87–91.

317. Нечаєва І. А., Нечаєва Г. Д. Формування системи показників якості вищої освіти. *Економіка і регіон*. 2012. № 2 (33). С. 79–83.

318. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти України – погляд у майбутнє. *Світ фінансів*. 2006. Вип. 3 (8). С. 7–22.

319. Нікуліна О. Захист прав студентів в Україні: кейс КНУпротест. URL: https://kse.ua/wp-content/uploads/2018/07/Vishha-osvita-v-Ukraini-poryadok-denniidlya-reform-Pdf-v_1.pdf 2017 (дата звернення: 21.10.2019).

320. Нічуговська Л. І. Науково-методичні основи математичної освіти студентів економічних спеціальностей вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... докт. пед.

наук : 13.00.04. Київ, 2005. 36 с.

321. Новацка У. Організація педагогічних практик студентів математично-природничого відділу вищої педагогічної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 22 с.

322. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология : словарь системы основных понятий. Москва : Либроком, 2013. 208 с.

323. Носовець Н. М. Професійна підготовка майбутніх учителів у країнах західної Європи. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 130. С. 68–72.

324. Овчарук О. О. Компетентнісний підхід в освіті: загальноєвропейські підходи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). С. 13–18.

325. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. ... докт. філос. наук : 09.00.03. Київ, 1995. 84 с.

326. Окса М. М. Стратегічний менеджмент в освіті. Мелітополь : МДПУ, 2007. 178 с.

327. Оніпко В. Структура змісту підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін до реалізації біотехнологічного профілю у ЗНЗ. *Витоки педагогічної майстерності*. 2012. Вип. 9. С. 159–166.

328. Оптнер С. Л. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем / пер с англ. С. П. Никанорова. Москва : Сов. радио, 1969. 216 с.

329. Організація освітнього процесу у ВНЗ : зб. норматив. докум. за 2015 р. / уклад. О. І. Безлюдний, А. М. Гедзик, О. Л. Кірдан, О. М. Коберник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. Т. 1. 211 с.

330. Ордон У. Профессиональные компетенции учителей начальных школ в контексте европейских интеграционных процессов: на примере системы образования Республика Польша : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2005. 386 с.

331. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры / сост. В. Е. Багно. Москва : Искусство, 1991. 178 с.

332. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

333. Осадча К. П. Портфоліо як форма організації навчання майбутніх вчителів математики. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. 2010. Вип. IV. С. 172–177.

334. Освітологія: витоки наукового напрямку : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; Авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. Київ : ВТ «Едельвейс», 2012. 336 с.

335. Основи філософії : навч. посіб. / за ред. М. Ф. Шмиголя. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 412 с.

336. Основы вузовской педагогики : учеб. пособ. / ред. Н. В. Кузьмина. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. 311 с.

337. Островерхова Н. Оцінка якості освіти. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8. № 1. С. 109–113.

338. П'ятакова Г. П. Технологія інтерактивного навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. 120 с.

339. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський погляд. Київ : навч.-метод. центр: Консорціум із вдосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2005. 230 с.

340. Пальчук М. Модель професійної освіти і навчання у Польщі – четвертий етап європейської інтеграції. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 2. С. 101–111.

341. Пальчук М. І. Глобалізаційні процеси в єдиному освітньому просторі та їхній вплив на стратегічний розвиток професійної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 1 (66). С. 38–49.

342. Панасюк В. П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса : монографія / науч. ред. и предисл. А. И. Субетто. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. 297 с.

343. Панич О. Акредитація програм вищої освіти: новий підхід. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/1179-akreditatsiya-program-vishchoji-osviti-novij-pidkhid> (дата звернення: 16.12.2018).

344. Парпан У. М. Правова природа вищої освіти в Україні : монографія. Львів: РАСТР-7, 2017. 516 с.

345. Пасічник О. О. Особливості використання ділових ігор на заняттях з іноземної мови у ВНЗ. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2014. Вип. 30. С. 125–127.

346. Педагогика / под. ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1983. 381 с.

347. Педагогика: учеб. пос. для студентов педагогических учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва : Школа-пресс, 2000. 512 с.

348. Педагогическая практика в системе подготовки будущих учителей : сб. науч. тр. / ред. В. А. Сластенин. Москва : МГПИ, 1987. 138 с.

349. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход / под ред. А. Л. Гаврикова, М. Н. Певзнера. Великий Новгород, 2001. 300 с.

350. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія / ред. М. Б. Євтуха. Рівне : Тетіс, 2009. 400 с.

351. Петросян Г. А. Вопросы обеспечения качества профессионального образования. *Вестник КРСУ.* 2011. Т. 11. № 5. 148–150.

352. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Киев, 1997. 441 с.

353. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика : навч. посіб., вид. 2-е, переробл. і доп. Миколаїв : Іліон, 2009. 270 с.

354. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. Миколаїв : Іліон, 2005. 272 с.

355. Пишик О. Сучасні погляди на систему управління педагогічним колективом в професійно-технічному навчальному закладі. *Освітологічний дискурс.* 2017. № 3–4 (18–19). С. 173–185.

356. Півоварчик М. Управління якістю вищої освіти: стратегія, цілі, завдання і діяльність (на прикладі внутрішньої системи забезпечення якості освіти Вроцлавського університету). *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2019. Вип. 34. С. 187–197.

357. Плиска Ю. С. Тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Україні і Польщі: порівняльний аналіз : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Острог, 2018. 539 с.

358. Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24–31.

359. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освіти у Львівському національному університеті імені Івана Франка. URL: https://www.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/11/reg_internal-quality.pdf (дата звернення: 14.09.2019).

360. Полякова Г. П. Показники якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. 2013. № 28 (2). С. 271–277.

361. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання. Київ : Шк. Світ, 2007. 112 с.

362. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

363. Пономаренко В. Підвищення якості підготовки фахівців в університеті. *Вища школа*. 2010. № 10. С. 7–24.

364. Попович І. Є. Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя в університетах Великої Британії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ужгород, 2018. 290 с.

365. Постанова КМ України від 15.04.15 № 244 «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/244-2015-%D0%BF> (дата звернення: 12.10.2019).

366. Приходько В. М. Словник основних термінів і понять з моніторингу якості освіти та превентивного виховання. Запоріжжя: Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2010. 137 с.

367. Приходько В. Системний підхід до моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою*, 2012. № 9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_9_35 (дата звернення: 13.09.2017).

368. Проварова Є. М. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : дис. докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 502 с.

369. Прокопенко А. Л. Освіта як чинник соціальних змін (методологічний аспект) : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03. Київ, 2007. 19 с.

370. Прокопенко І. Ф. Інноваційні технології підготовки вчителів в умовах євроінтеграції. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 81–85.

371. Прокоф'єва М. Системний підхід у підготовці майбутнього педагога до реалізації диференційованого навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. Ч. 2. № 4. С. 315–322.

372. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 389 с.

373. Прошкін В. В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4 (45). С. 7–12.

374. Пуховська Л. П. Сучасні дослідження в галузі педагогічної освіти у країнах Західної Європи. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія / ред. І. А. Зязюна. Київ : Видавництво «Віпол», 2000. С. 565-589.

375. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 3. С. 8–10.

376. Раковська М. А. Розвиток аксіологічного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови в університетах Польщі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Миколаїв, 2016. 230 с.

377. Расторгуева Н. Ф. Качество образования – залог конкурентоспособности выпускника. Высшее образование в России. 2009. № 1. С. 87–91.

378. Рашкевич Ю. Легенди та міфи Болонського процесу. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/cuspilstvo/legendi-ta-mifi-bolonskogo-procesu-0> 2008 (дата звернення: 14.10.2019).

379. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2014. 168 с.

380. Рашкевич Ю. Система зовнішнього оцінювання якості освіти: досвід Польщі. *Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд* / За заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. С. 23–24.

381. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2019 рік / за заг. ред. проф. Сергія Квіта. Київ : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2020. 244 с.

382. Рогова О. Г. Аксіологічний аспект гуманітарної парадигми освіти. *Грані*. 2010. № 4 (72). С. 56–59.

383. Рогова Т. В. Професійна підготовка студентів у ВНЗ: її ознаки та якість. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 56. С. 294–301.

384. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. Е. И. Исениной. Москва : Издательская группа «Прогресс», 1994. 480 с.

385. Романенко Ю. А. Портфоліо студента: дидактичний аспект. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2012. № 2. С. 38–40.

386. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2005. 360 с.

387. Рябуха А. Ю. Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до застосування мультимедійних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2016. 282 с.

388. Савина А. К. Польша: международная тематика в содержании общего образования. *Педагогика*. 2010. № 2. С. 94–99.

389. Савченко Л. Методологічні засади якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. *Управління якістю освіти: досвід та інновації* : колективна монографія / під заг. ред. Л. Л. Сушенцової, Н. В. Житник. Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2014. С. 290–319.

390. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для студентів пед. фак. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

391. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ : Генеза, 1999. 368 с.

392. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.

393. Сагатовский В. Н. Системная деятельность и ее философское осмысление. *Системные исследования*. Ежегодник. Москва : Наука, 1980. 224 с.

394. Садковий В. П. Удосконалення державних механізмів управління якістю вищої освіти України. *Державне будівництво*. 2014. № 1. С. 1–8.

395. Сакур Г. О. Освіта як предмет філософсько-аксіологічної рефлексії : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Одеса, 2009. 19 с.

396. Салань Н. В. Підготовка майбутніх учителів фізико-математичних дисциплін до організації гурткової роботи в загальноосвітніх навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Дрогобич, 2016. 239 с.

397. Салимова Т. А. Организационное совершенство: модели достижения. *Методы менеджмента качества*. 2009. № 5. С. 20–24.

398. Самылкина Н. Н. Современные средства оценивания результатов обучения. Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. 172 с.

399. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.

400. Сацков Н. Я. Практический менеджмент. Методы и приемы деятельности руководителя. Донецк : Сталкер, 1998. 448 с.

401. Сбруєва А. А. Тенденції розвитку європейського простору педагогічної освіти в умовах побудови суспільства знань. *Вісник Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка*. 2008. Вип. 37. С. 38–42.

402. Свіжевська С. А. Розвиток системи акредитації у вищій освіті України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 320 с.

403. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Москва : Народное образование, 2005. Т. 2. 589 с.

404. Селезнева Н. А. Качество высшего образования : опыт системного исследования. *Оценка качества профессионального образования* / под ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Занворта. Москва: Исслед. центр проблем подготовки специалистов, 2001. С. 76–114.

405. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования. Лекция-доклад. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 95 с.

406. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2010. Вип. 53. С. 183–186.

407. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

408. Сидоренко Н. Внутрішнє забезпечення якості вищої освіти в Україні як суспільно-освітній пріоритет. Державне управління та місцеве самоврядування. 2016. Вип. 4. (31). С. 81–86.

409. Сидорчук Н. Національна рамка кваліфікацій: порівняльний аналіз досвіду України та Польщі. *Українська полоністика*. 2014. Вип. 11. С. 264–269.

410. Сиротенко Г. О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Херсон: Основа, 2003. 80 с.

411. Сисоєва С. Напрями реалізації стандартів професійних кваліфікацій: досвід Республіки Польщі. *Шлях освіти*. 2008. № 1. С. 19–22.

412. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2008. 324 с.

413. Сисоєва С. О. Освіта як об'єкт дослідження. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 5–11.
414. Сисоєва С. О. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 44–55.
415. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.
416. Сисоєва С. О. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології. *Освітологія. Oświatologia*. 2014. Вип. 3. С. 17–23.
417. Сисоєва С. О. Сфера освіти як об'єкт наукового дослідження. *Освітологія: витоки наукового напрямку* : монографія / за ред. В. О. Огнев'юка; Авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз. Київ : ВТ «Едельвейс», 2012. С. 139–154.
418. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. Київ : ВД ЕКМО, 2011. 368 с.
419. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
420. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Дослідження проблем неперервної професійної освіти: генезис понять. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 303–309.
421. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження. Київ : Вид. дім «ЕКМО», 2010. 362 с.
422. Сисоєва С. Освітологічний контекст освітніх реформ. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ : ТОВ «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.
423. Сисоєва С., Кристопчук Т. Освітні системи країн європейського Союзу: загальна характеристика : навч. посіб. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
424. Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій : посібник / за ред. В. Кухарського, О. Осередчук. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2018. 248 с.
425. Система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти Сумського державного університету. Суми, 2016. 75 с. URL:

<https://sumdu.edu.ua/images/content/general/academic-council/quality-assurance.pdf>

(дата звернення: 14.12.2019).

426. Сікорський П. І. Зовнішні чинники і їх вплив на якість вищої освіти в Україні. *Вища освіта України*. 2016. № 4. С. 51–57.

427. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 30 с.

428. Слостенін В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высших пед. учебн. заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва : «Академия», 2003. 576 с.

429. Слостенин В. А. Формирование социально-активной личности учителя. *Сов. педагогика*. 1981. № 4. С. 76–84.

430. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2005. 239 с.

431. Словник навчально-педагогічних понять і термінів : метод. посіб. / уклад. Л. П. Вовк, Г. Д. Панченко, О. С. Падалка та ін. Київ, 2001. 82 с.

432. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1980. Том 11. 699 с.

433. Современная философия : Словарь и хрестоматия. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 511 с.

434. Сорока О. Компетентнісний підхід у підготовці вчителя початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Педагогіка. Соціальна робота. 2012. Вип. 25. С. 191–194.

435. Спирін О. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів інформатики за кредитно-модульною системою: монографія / за наук. ред. акад. М. І. Жалдака. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 300 с.

436. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.

437. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти. Київ : Ленвіт, 2006. 35 с.

438. Стасюк Г. Є. Освіта як чинник державотворення : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2008. 16 с.

439. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 42 с.

440. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 629 с.

441. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (Проект). URL:

http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%2011_11_2014.pdf.
(дата звернення: 12.09.2018).

442. Сусліна І. В. Обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного циклу в умовах ступеневої освіти регіональних педагогічних навчальних закладів. *Педагогічний дискурс*. 2008. Вип. 4. С. 150–156.

443. Сухарніков Ю. Концептуальні підстави розробки і впровадження національної рамки (академічних) кваліфікацій України. *Вища школа*. 2012. № 3. С. 16–38.

444. Сухомлинский В. А. Избр. соч.: в 5 т. Київ : Рад. школа, 1979. Т. 1. 686 с.

445. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Київ : Рад. шк., 1988. 310 с.

446. Сучасний словник іншомовних слів : Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. Київ : Довіра, 2006. 786 с.

447. Сучасний тлумачний словник української мови : 60000 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. Харків: ВД «Школа», 2008. 832 с.

448. Сушенцева Л. Л. Особливості підготовки інженера-педагога у вищому технічному навчальному закладі. *Зб. наукових праць. Педагогічні науки*. Вип. XXXXV. Херсон, 2007. С. 348–353.

449. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 41 с.

450. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності. *Світло* : науково-метод. інформ. пізн.-освіт. часопис. 1996. № 1.

451. Тезаурус порівняльного дослідження розвитку педагогічної освіти: Україна та Республіка Польща : метод. рек. / Ю. В. Грищук. Київ : ТОВ «Едельвейс», 2018. 32 с.

452. Теличко Н. В. Особливості системного підходу до формування педагогічної майстерності вчителів початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 33. С. 190–192.

453. Теоретические основы системного анализа / под. ред. В. И. Новосельцева. Москва: Майор, 2006. 592 с.

454. Ткачук С. Форми та методи професійної підготовки майбутнього вчителя. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. 2012. Ч. 2. С. 300–307.

455. Тлумачний словник української мови / за ред. В. С. Калашника. Харків : Прапор, 2005. 992 с.

456. Товканець Г. В. Наукові підходи до формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія «Педагогіка та психологія». 2017. Вип. 1 (5). С. 87–92.

457. Токарь Є. Наукові підходи до визначення поняття якості в галузі освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка*. Серія : Педагогічні науки. 2010. Вип. 91. С. 228–232.

458. Толочко С. Якість підготовки педагогів у системі післядипломної освіти для сталого розвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2018. № 2. С. 6–12.

459. Толстой Л. Н. в школе / под ред. В. В. Голубкова и С. М. Петрова; сост. В. Н. Тростников. Москва : Просвещение, 1965. 399 с.

460. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 54 с.

461. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
462. Тушева В. В. Теоретико-методичні засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки : монографія. Харків : В-во «Федорко», 2013. 428 с.
463. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. Москва : «Мысль», 1978. 272 с.
464. Уйсімбаєва Н. В. Науково-дослідницька діяльність майбутнього фахівця. Наукові записки : зб. наук. праць. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 88. С. 243–246.
465. Український тлумачний словник URL: <http://language.br.com.ua/> (дата звернення: 24.01.2018).
466. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. № 4 (73). С. 192–200.
467. Учителі, такі як вони є? Педагогічна освіта в Польщі. URL: <http://information-about-teachers.blogspot.com/p/blog-page.html> (дата звернення: 12.05.2019).
468. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. Москва: Просвещение, 1968. 557 с.
469. Философская энциклопедия / ред. Ф. В. Константинов. Москва : Советская энциклопедия. 1970. Т. 2. 740 с.
470. Философский словарь / ред. И. Т. Фролов. Москва : Политиздат, 1987. 588 с.
471. Философский энциклопедический словарь. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
472. Філософія освіти : навч. посібник / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
473. Філософський енциклопедичний словник / ред. В. І. Шинкарук. Київ : Арабис, 2002. 752 с.

474. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти. Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2007. 168 с.
475. Фонарюк О. В. Підготовка майбутніх учителів математики до конструктивно-проектувальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2015. 258 с.
476. Фрейман Й. Емісія голосу майбутніх учителів. *Наукові записки ТНПУ*. Серія : Педагогіка. 2009. № 1. С. 198–200.
477. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 34–41.
478. Харківська А. А. Управління якістю підготовки майбутніх учителів інформатики в умовах модернізації освіти. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. 2013. Вип. 36 (289). С. 135–139.
479. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія. Київ : Магістр S, 1998. 200 с.
480. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 408 с.
481. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 Київ, 2004. 365 с.
482. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти : монографія. Полтава : Дивосвіт, 2016. 384 с.
483. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 365 с.
484. Цехмістрова Г. С., Фоменко Н. А. Управління в освіті та педагогічна діагностика : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ : Вид. Дім «Слово», 2005. 280 с.
485. Чабала О. «Якість освіти» як соціально-філософська категорія: особливі риси та сучасні вимоги. *Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір* / авт. кол. В. Андрущенко (керів.), М. Бойченко, Л. Горбунова та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 220 с.

486. Чайка В. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : монографія / за ред. Г. Терещука. Тернопіль : ТНПУ, 2006. 275 с.

487. Чемерис О. А. Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2007. 20 с.

488. Чемерис О. А. Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04 : Житомир, 2007. 242 с.

489. Черненко Г. М. Інноваційні підходи в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий огляд*. 2016. № 3 (24). С. 3–9.

490. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.

491. Чобітько М. Г. Педагогічна освіта: особистісний підхід. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2003. Вип.1. С. 124–137.

492. Чорна О. В. Моніторинг якості вищої освіти: міжнародний досвід. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Серія педагогічна. 2012. Вип. 18. С. 90–94.

493. Чорноморець І. М. Система вищої педагогічної освіти України в контексті впровадження МСКО . *Педагогіка і психологія*. 2013. № 1. С. 42–49.

494. Чубук Р. В. Підвищення якості професійної підготовки соціальних працівників у проблемному полі компетентнісної парадигми. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2014. № 24 (317). С. 130–136.

495. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 411 с.

496. Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя : загально-педагогічний аспект : монографія. Вінниця : ВДПУ, 2007. 384 с.

497. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2008. 526 с.

498. Шевченко В. Оцінка можливостей використання польського досвіду під час вирішення проблем спеціальної освіти України. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 21. Т. 2. С. 182–189.
499. Шевчук Л. О. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Республіки Польща: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2011. 246 с.
500. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.) : дис... докт. пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2001. 472 с.
501. Шемпрух І. Тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів у Польщі (1918–1999 рр.) : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2001. 43 с.
502. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України. *Вища школа*. 2007. № 5. С. 3–16.
503. Шипилина Л. А. Качество профессионального образования: к вопросу философско-методологических оснований. *Право и образование*. 2007. № 10. С. 44–57.
504. Шипилина Л. А. Методология психолого-педагогических исследований : учеб. пособие. Москва : Финита; Наука, 2012. 208 с.
505. Шишкіна М. П., Спірін О. М., Запорожченко Ю. Г. Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. №1 (27). URL: http://lib.iitta.gov.ua/718/1/pro_inform.pdf. (дата звернення: 10.09.2019).
506. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. Москва : Российское педагогическое агентство, 1998. 354 с.
507. Шулдик Г. О., Шулдик В. І. Педагогічна практика : навч. посіб. Київ : Науковий світ, 2000. 143 с.
508. Щудло С. А. Вища освіта у пошуках якості: Quo Vadis. Харків-Дрогобич : Коло, 2012. 340 с.
509. Щудло С. А. Якість освіти: методологічні аспекти дослідження. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. С. 76–79.

510. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки. Москва : Наука, 1978. 70 с.
511. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
512. Якісна освіта – запорука самореалізації особистості : Тези доповіді Міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнка на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року. Освіта України. 2007. № 59 (839). С. 1–33.
513. Якса Н. В. Основи педагогічних знань : навч. посіб. Київ : Знання, 2007. 358 с.
514. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Полиус, 1998. 639 с.
515. Янісів Ю. О. Розвиток інноваційних процесів у вищій педагогічній освіті Польщі (кінець ХХ - початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Київ, 2018. 230 с.
516. Яніцка-Панек Т. Теорія і практика підготовки вчителя до інтегрованого навчання у І – ІІІ класах початкової школи в Республіці Польща : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2017. 568 с.
517. Янкович І. І. Підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах Польщі до виховної роботи з учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 23 с.
518. Яновські А. До чого схиляє нас світ. Освітні тенденції в розвинутих країнах. Львів : Літопис, 2000. 13 с.
519. Яременко П. С. Якість освіти в Україні. Київ : Лібра, 2001. 57 с.
520. Ярошинська О. О. Організація педагогічного супроводу майбутніх учителів початкової школи в навчальному середовищі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 24. С. 38–43.
521. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

522. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
523. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти. Київ : Наук. думка, 2006. 143 с.
524. Яциніна Н. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2008. 23 с.
525. Aldridge S., Rowley J. Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Education*. 1998. Vol. 6 (4). P. 197–204.
526. Autonomia programowa uczelni: ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego / red. E. Chmielecka. Wydawca: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. 2010. 160 s.
527. Banach Cz. Edukacja nauczycielska dla reformy i rozwoju edukacji w Polsce. *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy edukacji* / red. E. Sałata. Radom: Wydaw. ITE-PIB, 2001.
528. Banach Cz. Koreferat na temat edukacji. Społeczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej: problemy społeczne i demograficzne w perspektywie przyszłości świata i Polski / Komitet Prognoz «Polska w XXI wieku» przy Prezydium PAN. Warszawa: Dom Wydaw. Elipsa, 1998. 286 s.
529. Banach Cz. Kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli. *Encyklopedia pedagogiczna* / red. W. Pomykało. Warszawa: Wydaw. Fundacja Innowacja, 1993. 1016 s.
530. Banach Cz. Nauczyciel wobec zadań reformy edukacji i własnego rozwoju zawodowego. *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy* / red. H. Kostęka, B. Pietrzyk, R. Ślęczek. Kraków: Impuls, 2004. 147 s.
531. Banach Cz. Nauczyciel. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. III / red. T. Pilch. Warszawa: Warszawa: Wydaw. Akademickie «Żak», 2004. S. 548–553.
532. Banach Cz. Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy. Toruń: Wydaw. Adam Marszałek, 1997. 185 s.
533. Banach Cz. Reforma systemu edukacji w Polsce – na tle tendencji europejskich. *Nowa Szkoła*. 1999. №. 9. S. 16–21.

534. Banach Cz. Społeczeństwo polskie wobec wyzwań transformacji systemowej. Koreferaty / Komitet Prognoz «Polska w XXI wieku» przy Prezydium PAN. Warszawa: Wydaw. Komitet Prognoz Polska 2000 plus, 1998.

535. Banach Cz. Szanse i zagrożenia rozwoju edukacji w Polsce. *Kultura i Edukacja*. 2005. № 2. S. 40–52.

536. Bandura L. Talent pedagogiczny nauczyciela. *Encyklopedia pedagogiczna* / red. W. Pomykało. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1997. S. 823–825.

537. Bańka J. Edukacja i czas. Wychowanie dla teraźniejszości. Warszawa: WSP, 1996. 199 s.

538. Batko R. Polska Nagroda Jakości. *Zarządzanie jakością w urzędach gminy*. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009. 209 s.

539. Batko R., Bogacz-Wojtanowska E. Uwarunkowania wdrożenia systemu zarządzania jakością opartego na wymaganiach normy PN-EN ISO 9001: 2009 na Wydziale Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego. *Wyzwania zarządzania jakością w szkołach wyższych* / red. T. Wawak. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2011. S. 229–262.

540. Berdowski J. B. Akredytacja wyższych uczelni jako jeden z czynników mający wpływ na doskonalenie jakości nauczania. *Kapitał intelektualny jako szansa na poprawę jakości zarządzania w warunkach globalizacji*. T. 2. / red. E. Skrzypek. Lublin: Wydaw. UMCS, 2005. S. 279–280.

541. Betlej P. E-learning w organizacji zajęć i opinii studentów – studium przypadku. E-mentor. Czasopismo Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie. 2009. № 1 (28). S. 21–25.

542. Bilyakovska O. Harmonization of pedagogical theory and methodological knowledge as an important constituent of qualitative professional training of future teachers. *Kultura – Przemiany – Edukacja*. Edukacja. T. VII. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne. Rzeszów, 2019. S. 174–183.

543. Bilyakovska O. Professional training of a modern teacher of natural and mathematical sciences: quality focus. *Sustainable Education as Way of Bringing People*

Together – Multiple Stories from Europe / eds. V. Haluzyak, R. Kucha, A. Vykhursch. Łódź: Wydaw. Społecznej Akademii Nauk, 2018. S. 183–203.

544. Błażejowski J. Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym z perspektywy Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. *Jakość kształcenia w szkołach wyższych* / red. T. Szulc. Wrocław: KRASP, 2007.

545. Bok D. Higher learning. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

546. Borg S. Teacher Research in Language Teaching: A Critical Analysis. London, UK; New York, NY: Cambridge University Press, 2013. 264 p.

547. Borowska A. Kształcenie dla przyszłości. Warszawa: Wydaw. Akademickie «Żak», 2004. 192 s.

548. Brdulak J. Ocena jakości kształcenia w Polsce – problemy i rekomendacje. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2016. № 2 (48). S. 81–94.

549. Brdulak J. Wyzwania w zarządzaniu jakością na uczelniach w Polsce – dobre praktyki. *Edukacja ekonomistów i menedżerów*. 2015. № 3 (37). S. 13–21.

550. Buchner-Jeziorska A., Boczkowski A. Procedury i negocjacje: jakość kształcenia w szkole wyższej. Łódź: OMEGA-PRAKSIS, 1996. 168 s.

551. Budnik A. Państwo a szkolnictwo wyższe w Anglii i w Polsce. Białystok: Temida 2, 2016. 389 s.

552. Bugdol M. Zarządzanie przez jakość: zagadnienia społeczne. Opole: Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, 2003. 159 s.

553. Buliński T. Człowiek do zrobienia: jak kultura tworzy człowieka. Poznań: Wydaw. Poznańskie, 2002. 261 s.

554. Bünning F. The Bologna Declaration and Emerging Models of TVET Teacher Training in Germany / eds. F. Bünning, A. Shilela. Magdeburg-Bonn: InWEnt, 2006. 40 p.

555. Chałas K. Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Lublin-Kielce: Wydaw. JEDNOŚĆ, 2003. 390 s.

556. Cheng Y. C., Tam W. M. Multi-models of quality In education. *Quality Assurance In Education*. MCB University Press, 1997. Vol. 5. No. 1.

557. Chmiel T.-B. Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2014. 150 s.

558. Chmielecka E., Marciniak Z., Kraśniewski A. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla polskiego szkolnictwa wyższego. Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Warszawa: Wydaw. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2010. S. 7–90.

559. Ciechanowska D. Proces globalizacji a podmiotowość nauczyciela. *Edukacja Jutra* / red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz. Sosnowiec: Humanitas, 2004.

560. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications. Brussels: European Commission, 2004. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf (дата звернення: 21.10.17)

561. Cyłkowska-Nowak M. Główne tendencje w zakresie struktur funkcjonowania systemów edukacyjnych w świecie. *Pedagogika*. T. 2 / red. Z. Kwieciński, B. Śliwierski. Warszawa: PWN, 2011. 416 s.

562. Czaja-Chudyba I., Muchacka B. Nauczyciele wczesnej edukacji. Kraków: Petrus, 2016. 242 s.

563. Czeredrecka B. Kształcenie nauczycieli zintegrowanej Europy. *Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej* / red. M. Ochmański. Lublin: Wydaw. UMCS, 1997. 279 s.

564. Czerepaniak-Walczak M. Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej* / red. M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz. Białystok: Wydaw. UW Filia w Białymstoku, 1994. S. 53–61.

565. Czy edukacja to samo co oświata? URL: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/04/czy-edukacja-to-to-samo-co-oswiata.html> (dostęp 12.07.2018).

566. Dąbrowa-Szeffler M. Problemy zapewnienia jakości kształcenia w literaturze i w praktyce szkół wyższych. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*. 2005. № 2 (26). S. 107–122.

567. Dawid J. W. O duszy nauczycielstwa. *Osobowość nauczyciela* / red. W. Okoń. Warszawa: PZWS, 1959. 209 s.

568. Delorse J. Education: the necessary Utopia. *Learning: The Treasure Within* / red. J. Delorse. Paris: UNESCO Publishing, 1998.

569. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej. Toruń: Wydaw. Adam Marszałek, 1999. 196 s.

570. Denek K. Edukacja cywilizacji informacyjnej. *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku* / red. K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Filipczuk. Szczecin: Wydaw. Uniwersytetu Szczecińskiego, 2000.

571. Denek K. Kompetencje nauczyciela w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeby reformy systemu edukacji w Polsce. *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*. Materiały Konferencyjne. Polska. Szczecin, 2000. № 46. S. 29–45.

572. Denek K. Kształcenie akademickie nauczycieli. *Nowa Szkoła*. 2013. № 1. S. 8–17.

573. Denek K. Kształcenie nauczycieli w perspektywie reformy edukacyjnej. *Wychowanie na co Dzień*. 1999. № 5–6. S. 3–8.

574. Denek K. Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy. *Rozwój zawodowy nauczyciela* / red. H. Moroza. Kraków: Impuls, 2005. S. 101–117.

575. Denek K. Nauczyciel wobec całościowej edukacji. *Studia Dydaktyczne*. 2013. № 24–25. S. 15–34.

576. Denek K. Nauczyciel. Między ideałem a codziennością. Poznań: Wydaw. Naukowe WSPiA, 2012. 328 s.

577. Denek K. O nowy kształt edukacji. Toruń: Akapit, 1998. 259 s.

578. Denek K. Pomiar efektywności kształcenia w szkole wyższej. Warszawa: PWN, 1980. 226 s.

579. Denek K. Przygotowanie celów kształcenia w reformowanej szkole. *Ku dobrej edukacji* / red. K. Denek, I. Kuźniak. Toruń: Akapit, 2005. 243 s.

580. Denek K. Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*. Poznań: Wydaw. Nauk. WSPiA, 2011. 296 s.

581. Denek K. Uniwersytet. Między tradycją a wyzwaniami współczesności i przyszłości. *Edukacja Humanistyczna*. 2013. № 1 (28). S. 7–21.

582. Denek K. Związek edukacji z wartościami. *Neodidagmata*. 2008. № 29–30. S. 25–38.
583. Douglas J., Douglas A., Barnes B. Measuring student satisfaction at UK university. *Quality Assurance in Education*. 2006. Vol. 14 (3). S. 257.
584. Dróżka W. Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo-społecznego kontekstu jego pracy. *Nauczyciele: programowe (nie) przygotowanie* / red. B.-D. Gołębnik, H. Kwiatkowskiej. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa, 2012. S. 43–55.
585. Dróżka W. Wartości edukacyjne osoby nauczyciela a kształcenie aksjologiczne. *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne* / red. T. Kukołowicz. Lublin, 1997. S. 351–352.
586. Drucker P. F. Zarządzanie w XXI wieku: Wyzwania. Warszawa: MT Biznes, 2009. 212 s.
587. Duraj-Nowakowa K. Gotowość zawodowa nauczycieli. Kraków: Wydaw. Naukowe WSP, 1986. 214 s.
588. Dyba A. Współczesne wyzwania europejskich uniwersytetów a rozwój Europy. *Strategie działań w warunkach kryzysu* / red. S. Partycki. Lublin: Wydaw. KUL, 2013. S. 299–320.
589. Dydaktyka akademicka : wybrane obszary badawcze / red. A. Karpińska, W. Wróblewska Warszawa : Wydaw. Akademickie «Żak», 2014. 413 s.
590. Dylak S. Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli. *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* / red. K. Kruszewski. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, 2000. 306 s.
591. Dylak S. W cieniu własnej wiedzy – między pewnością a bezradnością wychowawcy. *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* / red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. T. 3. Gdańsk: GWP, 2007.
592. Dzierzgowska I. Nauczanie nauczycieli. Podręcznik dla edukatora. Warszawa: Wydaw. Fraszka Edukacyjna, 2001. 173 s.
593. Encyklopedia Pedagogiczna / red. W. Pomykało. Warszawa: Wydaw. Fundacja Innowacja, 1993. 1116 s.

594. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 2 / red. Tadeusz Pilch. Warszawa: Wydaw. Akademickie «Żak», 2003. 1114 s.
595. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku: M–O. T. 3 / red. T. Pilch. Warszawa: Wydaw. Akademickie «Żak», 2004. 1074 s.
596. Encyklopedia Powszechna. Warszawa: PWN, 1972. 831 s.
597. Federowicz M. Dylematy rozwoju powszechnej oświaty. Nowe Dylematy polityki społecznej / red. S. Golinowska, M. Boni. Warszawa, 2006. 386 s.
598. Fish D. Kształcenie poprzez praktykę. Warszawa: Wydaw. CODN, 1996. 50 s.
599. Galloway L. Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration. *The TQM Magazine*. 1998. Vol. 10 (1). P. 20–26.
600. Garvin D. A. What does product quality really mean. *Sloan Management Review*. Cambridge. 1984. № 1.
601. Gawlik S. Kompetencje zawodowe nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji. *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych* / red. R. Gmoch, A. Krasnodębska. Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych. Opole: Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, 2005. 331 s.
602. Gawryś J. Klasyfikacja celów nauczania. URL: <http://www.profesor.pl/publikacja,9844,Artykuly,Klasyfikacja-celow-nauczania> (dostęp: 21.06.2019).
603. Głogowska R. Teoretyczna wieźda pedagogiczna w praktyce edukacyjnej. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2004. 194 s.
604. Godawa G. Aksjologiczne aspekty kształcenia nauczycieli szkoły skoncentrowanej na uczniach. *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach* / red. J. Kuźma, J. Pułka. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, 2014. S. 159–166.
605. Gołębniak B.-D. Nauczanie i uczenie się w klasie. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2 / red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2006. 495 s.
606. Gołębniak B.-D. Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność. Toruń-Poznań: Wydaw. EDYTOR, 1998. 182 s.

607. Gołębiak B.-D., Krzychała S. Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 2015. № 38. S. 97–112.
608. Golik J. Formalne kwalifikacje nauczycieli i wydatki na zajęcia pozalekcyjne, a wyniki uczniów z egzaminów zewnętrznych w latach 2002-2011 (gimnazjów finansowanych z budżetu miasta Poznania). Rozprawa doktorska. Poznań, 2015. 245 s.
609. Golinowska S. Polityka społeczna: koncepcje – instytucje – koszty. Warszawa: Wydaw. Poltext, 2000. 203 s.
610. Gordon G. Approaches to effective internal processes to quality management: an initial analysis. *Tertiary Education and Management*. Vol. 4. No. 4. 1998. P. 295–301.
611. Goźlińska E., Szlosek F. Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego. Radom: ITE-PIB, 1997. 157 s.
612. Graves F. History of Education During the Middle Ages and the Transition to Modern Times. New York: Kessinger Publishing, 2004. 344 p.
613. Gray B. J., Fam K. S., Llanes V. A. Branding universities in Asian markets. *Journal of Product and Brand Management*. 2003. Vol. 12 (2). P. 108–120.
614. Grudowski P., Lewandowski K. Pojęcie jakości kształcenia i uwarunkowania jej kwantyfikacji w uczelniach wyższych. *Zarządzanie i Finanse*. 2012. S. 397–406.
615. Habigier-Pipska G. Polityka edukacyjna w procesie reformowania ustroju współczesnej Polski (1989–2005). Praca doktorska. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 2015. 253 s.
616. Hamrol A. Zarządzanie jakością z przykładami. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2008. 556 s.
617. Harvey L. External quality monitoring in the market place. *Tertiary Education and Management*. Vol. 3. No. 1. 1997. P. 25–35.
618. Harvey L., Newton J. Transforming quality evaluation: Moving on. Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation. Springer. 2007. P. 225–246.
619. Hejłasz K. Planowanie dydaktyczne w kontekście jakości kształcenia zawodowego. *Meritum*. 2017. № 1 (44). S. 48–54.

620. Hejnicka-Bezwińska T. Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2015. 474 s.
621. Holmberg B. Theory and Practice of Distance Education. London; New York: Taylor & Francis, 1995. 261 s.
622. Homplewicz J. Pedagogika i etyka. Zarys etyki pedagogicznej. Rzeszów: Wydaw. Diecezji Rzeszowskiej, 2009. 476 s.
623. Hörner W., Szymański M. S. Nauczyciel i kształcenie nauczycieli: zmiany i wyzwania. Warszawa: Wydaw. Akademickie «Żak», 2005. 289 s.
624. Ilustrowana Encyklopedia Powszechna. Kraków: Zielona Sowa, 2006. 1112 s.
625. International Encyclopedia of Education. Vol. 8 Set / P. Peterson, E. Baker, B. McGaw. edit. Oxford: Elsevier, Academic Press, 2010. 7200 p.
626. International Encyclopedia of Educational / eds. Torsten Husén; T. Neville Postlethwaite. Oxford, England: Pergamon, 1995. 8400 p.
627. Jabłońska M., Wróbel I. Elementy zarządzania jakością kształcenia w uczelni wyższej. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Zarządzanie*. 2009. № 1. S. 21–37.
628. Jackowski S. Uczelnie na zakręcie. *Forum Akademickie*. 2004. Nr 6. URL: https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/2004/06/09-agora-uczelnie_na_zakrecie.htm (dostęp 05.05.2019).
629. Jacobsson P. Plea for more consistent definition of quality in education and research. Quality and communication for improvement: proceedings 12th open AIR Forum, University Claude Bernard Ecole Normale Supérieure Lyon, France. September 9-12, 1990, Enschede: EAIR, a European Higher Education Society; Utrecht: Lemma. P. 59–84.
630. Jakość kształcenia na UJ. URL: <https://jakosc.uj.edu.pl/> (dostęp: 10.05.2019).
631. Jakość kształcenia. Proces boloński. (UW). URL: <https://www.uw.edu.pl/ksztalcenie/jakosc-ksztalcenia-proces-bolonski/> (dostęp: 12.05.2019).
632. Jakowicka M. Nauczyciel w kształceniu i doskonaleniu w kontekście reformy edukacji / red. W. E. Koziol, E. Kobylecka. Warszawa: Wydaw. Eurydice, 2008. 219 s.

633. Jankowska D. O wewnętrznych systemach zapewniania jakości w uczelniach polskich w kontekście specyfiki ich genezy i wdrożeń. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. 2013. № 1. S. 47–62.

634. Jasiński M. System Ewaluacji Jakości Kształcenia na Uniwersytecie Warszawskim jako przykład rozwoju kultury ewaluacyjnej na dużej uczelni wyższej. *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki* / red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed. Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. Ks. Józefa Tischnera, 2010. S. 77–120.

635. Jawor A., Szczupaczyński J. Efekty kształcenia jako centralna idea Krajowych Ram Kwalifikacji. *Przegląd Socjologiczny*. 2011. № 60 (4). S. 67–89.

636. Jelonek M., Skrzyńska J. Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym – uwagi wstępne. *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody. Narzędzia. Dobre praktyki* / red. W. Przybylski, S. Rudnicki, A. Szwed. Kraków: Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, 2010. 168 s.

637. Jeruszka U. Efektywność kształcenia w szkołach wyższych. *Polityka Społeczna*. 2011. № 1.

638. Jezierska-Wiejak E. Praktyki pedagogiczne przygotowaniem do odgrywania roli nauczyciela czy wprowadzeniem do zawodu? *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* / red. E. Musiał, J. Malinowska. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2018. 238 s.

639. Julia D. Słownik filozofii. Katowice: Wydaw. Książnica, 1992. 386 s.

640. Kacprzak L. Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu. Wybór pism. T. 1. Piła: PWSZ, 2006.

641. Kameduła E. Mankamenty kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. *Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole* / red. A. Kamińska, P. Oleśniewicz. Sosnowiec: Humanitas, 2016. 368 s.

642. Kandefer K. Jakość kształcenia w uczelniach wyższych a sytuacja na rynku pracy. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*. 2016. Tom XVII. Zeszyt 7.Cz. I. S. 287–306.

643. Kienig A., Suplicka A. Nowa perspektywa praktycznego kształcenia nauczycieli. *Pedagogika Szkoły Wyższej*. 2018. № 1 (22). S. 133–143.

644. Kletke-Milejska M. Zreformowany system edukacji i jego wpływ na kształcenie i wychowanie dzieci w publicznych szkołach podstawowych: studium politologiczne. Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2007. 338 s.

645. Klus-Stańska D. Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną? Paradygmaty współczesnej dydaktyki / red. D. Klus-Stańska, L. Hurło, M. Łojko. Kraków: Impuls, 2009. 556 s.

646. Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2009. 322 s.

647. Kołaczek B. Dostęp młodzieży do edukacji. Zróżnicowania, uwarunkowania, wyrównywanie szans. Warszawa: Wydaw. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 2004. 186 s.

648. Komar W. Współczesność i nauczyciel. Perspektywy edukacji bez dogmatów? : które do wykształcenia światłych oraz niezależnie myślących ludzi-nauczycieli : blokady i szanse? Warszawa: Wydaw. Akademickie «Żak», 2000. 386 s.

649. Konarzewska-Gubała E. Wstępny projekt modelu oceny programowej i instytucjonalnej: obszary oceny, standardy i kryteria akredytacji środowiskowej. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2011. 26 s.

650. Konarzewska-Gubała E. Zarządzanie przez jakość: koncepcje, metody, studia przypadków. Wrocław: Wydaw. Uniwersytetu Ekonomicznego, 2013. 580 s.

651. Kössler H. Bildung und Identität. H. Kössler (Hrsg.): Identität. Fünf Vorträge. Erlangen, 1989. S. 51–65.

652. Kostkiewicz J. Jakość i zakres aksjologicznej warstwy kształcenia pedagogów – mapa problemowa. *Dialog edukacji* / red. red. A. Karpińska. Białystok: Trans Humana, 2010. S. 311–320.

653. Kostkiewicz J. Wartość jako rzeczywistość porządkująca i integrująca przebieg studiów pedagogicznych. *Aksjologia w kształceniu pedagogów* / red. J. Kostkiewicz. Kraków: Impuls, 2008. 354 s.

654. Kotarbiński T. Traktat o dobrej robocie. Wrocław: Ossolineum, 1965. 531 s.

655. Kotarski K. System edukacji narodowej w Polsce po rozpoczęciu reformy: wybór podstawowych dokumentów prawnych. Torun-Warszawa: Wydaw. Adam Marszałek, 1999. 841 s.
656. Kowalik F. Uczelnie przyciągną cennych imigrantów. *Forbes*. 2016. № 2.
657. Kozubska A. Wartości a jakość kształcenia nauczycieli. *Studia Dydaktyczne*. 2014. T. XXVI. № 26. S. 381–390.
658. Krajewska A. Jakość kształcenia uniwersyteckiego – podstawy teoretyczne i pojęcie. *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne* / red. A. Krajewska. Białystok: Trans Humana, 2004. 385 s.
659. Krasoń K. Kształcenie nauczycieli – pytania niechciane czy konieczne? Reinterpretacja kompetencji pedagogicznych na przykładzie poziomu edukacji wczesnoszkolnej. *Edukacja jutra. Wyzwania współczesności i przyszłości* / red. A. Kamińska W., Łuszczuk P. Oleśniewicz. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza «Humanitas», 2012. S. 161–180.
660. Kremer Hayon L. Reflection and Professional Knowledge: A Conceptual Framework. *Insight into Teachers' Thinking and Practice* / eds. Ch. Day, M. Pope, Pam Denicolo. The Farmer Press. London-New York-Philadelphia, 1990. 330 s.
661. Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce : praca zbiorowa z cyklu Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli / pod red. F. Szloska. Radom: ITE, 2000. 290 s.
662. Kucharska Cz. Nauczyciel nowych czasów. Polski system edukacji po reformie 1999: Stan, perspektywy, zagrożenia / red. Ż. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk. Poznań-Warszawa: Dom Wydaw. Elipsa, 2005. 424 s.
663. Kukla D. Przyszły pedagog jako wychowawca współczesnej młodzieży. *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* / red. U. Ordon, A. Pękali. Częstochowa: Wydaw. Im. Stanisława Podobińskiego, 2008. S. 185–194.
664. Kupisiewicz Cz. Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa: Polska Oficyna Wydaw. BGW, 1995. 232 s.
665. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. Słownik pedagogiczny. Warszawa: PWN, 2009. 204 s.

666. Kuźma J. Kompetencje a strategie i metody pracy nauczycieli w procesie edukacji ustawicznej. *Proces uczenia się przez całe życie. Aspekty kształtowania kompetencji nauczycielskich* / red. J. Aksman, S. Nieciński. Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, 2012. S. 125–136.

667. Kuźma J. Szkoła polska na rozdrożu. Jak zmieniać szkołę i edukację nauczycieli? *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach*. T. 1 / red. J. Kuźma, J. Pułka. Kraków: Wydaw. Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, 2014. S. 25–44.

668. Kwiatkowska H. Pedeutologia – pedagogika wobec współczesności. Warszawa: Wydaw. Akademickie i Profesjonalne, 2008. 260 s.

669. Kwiatkowska H. Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej. Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego / red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński. Toruń: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, 1996.

670. Kwiatkowska-Kowal B. Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej: nowe konteksty, stan, możliwości przeobrażeń. Warszawa: Wydaw. Terra, 1994. 248 s.

671. Kwiatkowski S.-M. Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej. Warszawa: IpiSS, 2001. 198 s.

672. Kwiatkowski S.-M. Kształcenie zawodowe: dylematy teorii i praktyki. Warszawa: IBE, 2001. 239 s.

673. Kwiecińska R. Rozum czy serce. Kraków: Wydaw. Edukacyjne, 2000. 152 s.

674. Kwieciński Z. Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły). *Edukacja*. 1991. № 1. S. 88–98.

675. Laska E. Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły. Rzeszów: Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. 341 s.

676. Ławicka M. Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Polsce. *Marketing i rynek*. 2016. № 7. S. 17–23.

677. Leksykon PWN / red. A. Karwowski. Warszawa: PWN, 1972. 1354 s.

678. Lelonek M. Kształcenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle realizacji celów deklaracji bolońskiej. *Historyczne i współczesne konteksty kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* / red. W. Leżańskiej. Łódź: Sowa Druk Sp., 2004. S. 51–59.

679. Lewowicki T. Kształcenie nauczycieli – typowe koncepcje, realizowane modele – przewidywane przemiany. *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli* / red. B. Ratuś. Zielona Góra: Wydaw. WSP, 1994. S. 7–19.
680. Lewowicki T. O jakości kształcenia nauczycieli – uwagi niemożliwe. *Ruch Pedagogiczny*. 2010. № 5–6. S. 5–22.
681. Lewowicki T. Problemy kształcenia i pracy nauczycieli. Warszawa-Radom: Wydaw. Instytutu Technologii Eksploatacji-PIB, 2007. 147 s.
682. Lewowicki T. Przemiany oświaty. *Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydaw. Akademickie «Żak», 1997. S. 106–119.
683. Lewowicki T. QUO VADIS UNIVERSITAS? Spostrzeżenia, uwagi i pytania (nie?)pedagogiczne. *Ruch Pedagogiczny*. 2015. № 1. S. 5–17.
684. Lisiecka K. Przegląd koncepcji zapewnienia i oceny jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym. *Zapewnienie jakości kształcenia w szkole wyższej* / red. K. Lisiecka. Katowice: Akademia Ekonomiczna w Katowicach, 2001. S. 55–73.
685. Lisiecka K. Kreowanie jakości. Katowice: Wydaw. Uczelniane Akademii Ekonomicznej w Katowicach, 2002. 352 s.
686. Longman Exams Dictionary / ed. S. Bullon. Pearson: Longman, 2006. 1833 p.
687. Łukasik J. Zmiany w kształceniu nauczycieli: możliwe szanse – nowe wyzwania. *Ruch Pedagogiczny*. 2012. № 2. S. 119–126.
688. Łunarski J., Zając-Plezia A. Klient, wyrób, proces w systemie edukacyjnym według wymagań ISO 9001:2000. *Zarządzania jakością dydaktyki w jednostce uczelni wyższej* / red. J. Łunarski. Zamość: WSzZiA, 2001. S. 23–24.
689. Macukow B. Pojedynki z akredytacją i jakością – czyli jak mieć poczucie satysfakcji w kształceniu inżynierów. *Internacjonalizacja studiów wyższych* / red. W. Martyniuk. Warszawa: FRSE, 2011. S. 71–92.
690. Madej M., Faron A., Maciejewski W. E-learning w dydaktyce szkoły wyższej – założenia, doświadczenia, rekomendacje. Wrocław: Wyższa Szkoła Handlowa we Wrocławiu, 2016. 136 s.
691. Maj B. Znaczenie komunikacji interface to interface dla współczesnej młodzieży. *Komunikacja a zmiana społeczna* / red. J. Kędzior, B. Krawiec, M. Biedroń,

A. Mitręga. Wrocław: Wydaw. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2018. S.135–147.

692. Malec A. Przygotowanie studentów do realizacji zadań nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej – między teorią a praktyką. *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* / red. E. Musiał, J. Malinowska. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2018. 238 s.

693. Malewski M. Od nauczania do uczenia się: o paradygmatycznej zmianie w andragogice. Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010. 239 s.

694. Maliszewski T. Jak wykreować sukces uczelni. Budowanie przewagi konkurencyjnej na rynku edukacyjnym. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer, 2015. 232 s.

695. Mały Słownik Języka Polskiego / red. Elżbieta Sobol. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1999. 1181 s.

696. Marciszewski J. Sztuka dyskusowania. Warszawa: Aleph, 1994. 299 s.

697. Markocki Z. Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa. *Ku Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia* / red. nauk. Cz. Prewka. Tom II. Szczecin-Radom: PIB, 2009. S. 15–21.

698. Mastalski J. Samotność globalnego nastolatka. Kraków: Wydaw. Naukowe PAT, 2007. 658 s.

699. Masterpasqua F. Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej. *Nowiny Psychologiczne*. 1990. № 1–2.

700. Matejek J., Dubajka-Brycka E., Wyżga O. Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli. *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej* / red. A. Domagały-Kręcioch, O. Wyżgi. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009. S. 176–188.

701. McBer H. Research into Teacher Effectiveness: A Model of Teacher Effectiveness. London: DfEE, 2000. 169 p.

702. Mieszalski S. O zawodowej wiedzy nauczyciela. Dylematy historycznie ugruntowane i ich konsekwencje. *Ruch Pedagogiczny*. 2015. № 4. S. 5–14.

703. Migdałek J., Kędzierska B. Informatyczne przygotowanie nauczycieli :

kształcenie zdalne – uwarunkowania, bariery, prognozy / red. J. Migdałek, B. Kędzierska. Kraków: Rabid, 2003. 484 s.

704. Mizerek H. Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiały, milcząc. *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* / red. G. Mazurkiewicza. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012. 415 s.

705. Model Znakomości EFQM / praca zbiorowa. Polska Nagroda Jakości. Samoocena. Wiedza. Innowacje. Kraków: Wydaw. PNJ, 2004.

706. Mrhac J. Atmosfera współczesnej szkoły czeskiej i postulaty odnośnie przygotowania nauczyciela. *Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych* / red. E. Holon, E. Nycz. Opole: Wydaw. Uniwersytet Opolski, 1995. S. 383–389.

707. Mroczko F. Zarządzanie jakością. Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły. Zarządzania i Przedsiębiorczości. Seria: Zarządzanie, 2012. 358 s.

708. Müller P. Kształcenie nauczycieli po nowemu. URL: <https://www.rp.pl/Edukacja/303079914-Piotr-Muller-Kształcenie-nauczycieli-po-nowemu.html> (dostęp: 12.03.2019).

709. Musiał E. Praktyki pedagogiczne w akademickim kształceniu (przyszłych) nauczycieli wczesnej edukacji. *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* / red. E. Musiał, J. Malinowska. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2018. 238 s.

710. Nauczyciele systemu oświaty. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-55_pl (dostęp: 21.03.2019).

711. Nawroczyński B. Talent pedagogiczny. *Encyklopedia pedagogiczna.* / red. W. Pomykało. Warszawa: Fundacja Innowacja, 1993. S. 822–823.

712. Neczaj-Swiderska R. Nauczanie mieszane – innowacyjne podejście do doskonalenia pracowników. E-mentor. Czasopismo Szkoły Główny Handlowej. 2010. № 3. S. 53–56.

713. Ngware M., Ndirangu M. An Improvement in instructional quality: can evaluation of teaching effectiveness make a difference? *Quality Assurance in Education*. 2005. Vol. 13 (3). P.183–201.

714. Niemiec J. Nauczyciele w przemianie i perspektywie. *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji* / red. W. Prokopiuk. Białystok: Wydaw. Uniwersyteckie «Trans Humana». 1998. S. 75–81.

715. Niezgoda M. Kształcenie dla przyszłości. *Tradycja i wyzwanie: edukacja, niepodległość, rozwój* / red. K. Paćławska. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1998. 747 s.

716. Nowa Encyklopedia Powszechna. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 1996. T. 3. 878 s.

717. Nowak-Dziemianowicz M. Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości. *Metaanalizy badań edukacyjnych*. 2014. № 19 (2). S. 97–128.

718. Nowosad I., Pietrań K. Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami. *Rocznik Lubuski*. 2015. T. 41 (2). S. 131–145.

719. Ocena zewnętrzna prac PKA. URL: <https://www.pka.edu.pl/wspolpraca/ocena-zewnetrzna-prac-pka/> (dostęp: 10.06.2019).

720. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydaw. Akademickie «Żak», 1998. 336 s.

721. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydaw. Akademickie «Żak», 2001. 468 s.

722. Okoń W. Rzecz o edukacji nauczycieli. Warszawa: WsiP, 1991. 208 s.

723. Okoń W. Słownik pedagogiczny. Wyd. 2 zm. i rosz. Warszawa: Państwowe Wydaw. Naukowe, 1981. 368 s.

724. Olbrycht K. Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów. *Aksjologia w kształceniu pedagogów* / red. J. Kostkiewicz. Kraków: Impuls, 2008. 354 s.

725. Orczyk J. Polityka społeczna. Uwarunkowania i cele. Wyd. II rozszerzone. Poznań: Akademia Ekonomiczna, 2008. 230 s.

726. Orczyk J. Znaczenie zmian edukacyjnych. *O roztrofną politykę społeczną*. Księga pamiątkowa na jubileusz 80-lecia prof. dr hab. Antoniego Rajkiewicza / red. J. Auleytner. Katowice: «Śląsk», 2002. S. 137–148.

727. Ordon U. Innowacje pedagogiczne jako wymóg nowoczesności w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. *Tradycja i nowoczesność w edukacji przedszkolnej i*

wczesnoszkolnej / red. U. Ordon, A. Pękali. Częstochowa: Wydaw. Im. Stanisława Podobińskiego, 2008. S. 13–20.

728. Osicka G. Jakość w edukacji zawodowej. Edukacja: tradycje, rzeczywistość, przyszłość. Materiały pokongresowe I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego / red. Cz. Plewki. Szczecin, 2005. S. 288–298.

729. Pabian A. Marketing szkoły wyższej. Warszawa: ASPRA-JR, 2005. 303 s.

730. Pachociński R. Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń. Warszawa: IBE, 1999. 204 s.

731. Palka S. Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2003. 168 s.

732. Parzęcki R. «Q» praktyce kształcenia nauczycieli. Wstęp do dyskusji. *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej* / red. M. Krzemiński, B. Moraczewska. Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2012. 228 s.

733. Parzęcki R. Psychologiczno-pedagogiczny kontekst teorii i praktyki w edukacji przyszłych nauczycieli. Wprowadzenie do dyskusji. *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych* / red. M. Krzemiński. Włocławek: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2013. S. 7–13.

734. Pearson A. Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, 1994. 181 s.

735. Pęcharski M. Polityka oświatowa: zarys problematyki. Wrocław: PAN, 1975. 250 s.

736. Pedagogika. Leksykon PWN / red. B. Milerski, B. Śliwerski. Warszawa: PWP, 2000. 284 s.

737. Penkowska G. Meandry e-learningu. Warszawa: Difin, 2010. 172 s.

738. Piasecka A. Interpretacja wybranych kategorii pojęciowych z zakresu zarządzania jakością w publicznych szkołach wyższych. *Zarządzanie i Finanse* (Prace i Materiały Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Gdańskiego). 2012. № 3. T. 1. S. 408–413.

739. Pitula B. «Praktyka czyni mistrza», czyli o przygotowaniu zawodowym studentów kierunków pedagogicznych. Raporty – opinie – propozycje zmian. Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2014. 153 s.
740. Planning the Quality of Education. The Collection and Use of Data for Informed Decision making. Ed. By K. Ross etc. Paris: UNESCO, 1990. 160 p.
741. PN-EN ISO 9000: 2006. Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia. Warszawa: PKN, 2006.
742. Polak B. Podstawy teorii kształcenia. Szczecin: Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum, 2013. 79 s.
743. Polityka społeczna. Materiały do studiowania / red. A. Rajkiewicz, J. Supińska, M. Księżopolski. Katowice: «Śląsk», 1998, 304 s.
744. Polska komisja akredytacyjna. URL: <https://www.pka.edu.pl/> (dostęp: 16.06.2019).
745. Półturzycki J. Dydaktyka dla nauczycieli. Płock: Wydaw. Naukowe NOVUM, 2002. 322 s.
746. Półturzycki J. Dydaktyka dorosłych. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, 1991. 341 s.
747. Popularna encyklopedia powszechna. T. 4 / red. główna M. Dąbrowski, A. Henryk Stachowski. Kraków: Fogra, 2001. 686 s.
748. Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Dz.U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365. 130 s. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20051641365/T/D20051365L.pdf> (dostęp: 12.03.2018).
749. Prawo UKJK. (Uniwersytet Wrocławski). URL: <https://uni.wroc.pl/jakosc-ksztalcenia/prawo-ukjk/> (dostęp: 18.05.2019).
750. Price I., Matzdorf F., Smith L., Agahi H. The impact of facilities on student choice of university. Facilities. 2003. Vol. 21 (10). P. 212–222.
751. Próchnicka M., Saryusz-Wolski T., Kraśniewski A. Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych. Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Projekt MniSzW «Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie

wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia». Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2011. 160 s.

752. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. Cz. III. Diagnoza szkolnictwa wyższego / red. J. Górniaka. Warszawa: Wydaw. SGGW, 2015. 244 s.

753. Prokopiuk W. Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli. *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela* / red. A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec. Białystok: Wydaw. Akademickie «Żak», 1997. S. 164–176.

754. Przystupa K. Jakość kształcenia w uczelni wyższej / Autobusy – Technika. Eksploatacja. Systemy Transportowe. 2017. № 12. S. 1770–1775.

755. Quality assurance standards – Guidelines for the application of education and training institutions. MILWAUKEE 69 p. URL: http://wed.siu.edu/public1/ocdp/cdrom_spring_2011_WED_469_CD/files/ISO%20Guidelines%20for%20Education%20Sector.pdf. (дата звернення: 24.12.2017).

756. Randall J. Quality Assurance: Meeting the Needs of the User. *Higher Education Quarterly*. 2002. Vol. 56. No 2. P. 188–203.

757. Ratajek Z. Profesjonalizm współczesnego nauczyciela a możliwość zmian jego kształcenia w systemie akademickim. *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej* / red. E. Sałata. Radom: Wydaw. Politechnika Radomska, 2001.

758. Reforma systemu edukacji : projekt / Ministerstwo Edukacji Narodowej. Warszawa: Wydaw. Szkolne i Pedagogiczne, 1998. 228 s.

759. Rogalska E. Edukacja jako podstawowe pojęcie i kategoria pedagogiczna. URL: <http://www.publikacje.edu.pl/pdf/11874.pdf> (dostęp 13.10.2018).

760. Rosół A. Jak badać i kształtować jakość kształcenia w szkole wyższej? PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. *Pedagogika*. 2016. T. XXV. № 1. S. 19–30.

761. Rozporządzenie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia URL:

<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20112431445> (dostęp: 21.06.2018).

762. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej z dnia 29 września 2011 r. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20112071232>

763. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. (w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela). Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. Dz. U. 2012, poz. 131. Warszawa, 2012.

764. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Roz. 1450. Dziennik Ustaw. Warszawa, 2019. 129 s. URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> (dostęp: 10.10.2019).

765. Ryńca R., Miśko R. Czynniki satysfakcji pracownika naukowo-dydaktycznego. Rachunek kosztów i pomiar dokonań. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Wrocław, 2011.

766. Sarad-Dec K. Polski system kształcenia nauczycieli przyrody wobec Europejskich standardów edukacyjnych. Lublin: Wydaw. KUL, 2012. 202 s.

767. Saran J. Nowa sytuacja edukacyjna studentów współczesnej uczelni. *Student jako podmiot edukacji we współczesnej uczelni wyższej* / red. J. Saran, M. Żmigrodzki. Lublin: Wydaw. Innovatio Press, 2011. S. 171–182.

768. Seldin P. Successful Use of Teaching Portfolios. Bolton, MA: Anker Publishing Company, 1993. P. 231–236.

769. Shulman L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 1987. Vol. 57. No. 1. S. 10–22.

770. Sielatycki M. Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej: wybrane zagadnienia / red. K. Sujak-Lesz. Wrocław: Oficyna Wydaw. Atut, 2008. S. 13–21.

771. Śikulowa R. Zastosowanie metod interakcyjnych w nauczaniu dydaktyki ogólnej studentów kierunków nauczycielskich. *Rocznik Pedagogiczny* / red. M. Dudzikowej. Radom: Instytut technologii eksploatacji, 2009. T. 32. S. 167–170.
772. Siwińska B. Wpływ uwarunkowań na model procesu internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w Polsce. *Perspektywy*. 2014. Vol. 84. S. 4–18.
773. Skrzypek E. Jakość procesu kształcenia w uczelni. *Problemy Jakości*. Warszawa: Wydaw. SIGMA-NOT, 2001. № 10.
774. Skrzypek E. System zapewnienia jakości. Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. *Słownik Tematyczny* / red. M. Wójcicka. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, 2001. 151 s.
775. Śliwerski B. Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej. Kraków: Impuls, 2008. 309 s.
776. Śliwerski B. Myśleć jak pedagog. Sopot: GWP, 2010. 256 s.
777. Sobieszczyk M., Wojciechowska K. Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela. *Przegląd Pedagogiczny*. 2015. № 1. S. 51–60.
778. Sohail M. S., N.M. Shaikh N. M. Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality. *The International Journal of Management*. 2004. Vol. 18 (1). P. 58–65.
779. Sośnicki K. Dydaktyka ogólna. Toruń: Wydaw. «Wiedza», 1948. 365 s.
780. Sosnicki K. Dydaktyka ogólna. Wrocław: Ossolineum, 1959. 512 s.
781. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009. 41 p. URL: http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20%282%29.pdf. (дата звернення: 11.02.2018).
782. Standardy kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. *Dziennik Ustaw*. 2004. Nr. 207. poz. 2110.
783. Stańdo J., Spławska-Murmyło M. Metody aktywizujące w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2017. 33 s.

784. Staniec I., Depta A., Flaszewska S. Model zapewnienia jakości kształcenia kształcenia w szkole wyższej. *Współczesne zarządzanie*. 2012. № 1. S. 148–159.
785. Strategia Rozwoju Kraju 2020. Aktywne Społeczeństwo. Konkurencyjna Gospodarka. Sprawne Państwo. Warszawa, 2012 r. Załącznik do uchwały nr 157 Rady Ministrów z dnia 25 września 2012 r. poz. 882. 169 s.
786. Strategia zarządzania jakością kształcenia. Załącznik do Uchwały Nr 95/2014 Senatu Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 24 września 2014 r. w sprawie strategii zarządzania jakością.
787. Strykowski W., Strykowska, Pielachowski J. Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Poznań: Wydaw. eMPi2, 2003. 180 s.
788. Suchodolski B. Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1959. 506 s.
789. System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych (Informacja o wynikach kontroli). Warszawa, 2018. 70 s. URL: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,18017,vp,20609.pdf> (dostęp: 18.03.2019).
790. Szczepanik-Ninin M. Ewaluacja efektów kształcenia w szkole wyższej. Rozważania dydaktyczno-pedagogiczno-studenckie. *Tarnowskie Colloquia Naukowe*. Szkoły Zawodowej w Tarnowie. 2017. № 2 (1). S. 193–212.
791. Szczepański J. Refleksja nad oświatą. Warszawa: PIW, 1974. 202 s.
792. Szczepański J. Reformy, rewolucje, transformacje. Warszawa: IFiS PAN, 1999. 73 s.
793. Szczepański J. Społeczne uwarunkowania rozwoju oświaty, Warszawa: Wydaw. WSiP, 1989. 152 s.
794. Szempruch J. Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej. Kraków: Impuls, 2012. 310 s.
795. Szempruch J. Szkoła wobec zmiany społecznej. Zmiana społeczna. Edukacja – Polityka społeczna – Kultura / red. R. Kwiecińska, J. Łukasik. Kraków: Wydaw. Naukowe UP, 2012.

796. Szempruch J. Zadania i kierunki zmian w kształceniu nauczycieli. *Edukacja Jutra*. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe / red. K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski. Wrocław: Wydaw. Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego, 2003.

797. Szeremeta R. Czynniki warunkujące jakość kształcenia kandydatów na nauczycieli. URL: <http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/dede3bd6463e0549ba058ae1c4c6fbec> (dostęp 11.04.2018).

798. Szeremeta R., Dziamski Z. Przygotowanie nauczycieli do nowych zadań kształcenia przedzawodowego. *Praca, zawód, rynek pracy* / red. I. Korcz, B. Pietrlewicz, Zielona Góra: Instytut Edukacji Techniczno-Informatyczne, 2003.

799. Szlęk A. *Uczyć się inaczej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2014. 83 s.

800. Szlosek F. Potrzeby i możliwości przygotowania nauczycieli do realizacji reformy edukacji w Polsce. *Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce* / red. F. Szloska. Radom: ITE, 2000. S.11–17.

801. Szlosek F. *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych*. Radom: ITE, 1998. 261 s.

802. Szopa A. Problemy ewaluacji jakości kształcenia studentów nauk społecznych wobec wyzwań rynku pracy: diagnoza na przykładzie studiów socjologicznych wybranych uczelni publicznych w Polsce. Praca doktorska. Katowice: Uniwersytet Śląski, 2015. 330 s.

803. Szurowska B. Praktyczne kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji. Refleksje i wnioski z realizacji projektu dobre praktyki – dobrzy nauczyciele – skuteczna szkoła. *Szkoła Specjalna*. 2013. № 5. S. 376–385.

804. Szymańska M. *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Kraków: Ignatium, 2019. 326 s.

805. Szymańska M. Trendy rozwojowe współczesnego świata a uwarunkowania zmian w edukacji. *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*. T. 1 / red. H. Marzec, M. Pindera, Piotrków Trybunalski. Łódź: Nauk. Wydaw. Piotrkowskie, 2007. S. 183–197.

806. Szymański M. Dyplom dla świętego spokoju? *Nowa Szkoła*. 2007. № 6.

807. Szymański M. S. O metodzie projektów. Warszawa: Wydaw. «Żak», 2000. 142 s.

808. Szymczak J. Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych) nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego. *Problemy Wczesnej Edukacji*. 2015. № 1 (28). S. 140–153.

809. Szymczak J. Ze zdarzeniami krytycznymi w tle. Namysł nad refleksją w zawodzie nauczyciela. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. 2010. № 4 (52). S. 55–74.

810. Tchórzewski T. Kierunki zmian w systemie kształcenia nauczycieli. *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli* / red. B. Ratuś. Zielona Góra: Wydaw. WSP, 1994.

811. Teichler U. Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review*. 2009. 10 (1). P. 93–106.

812. Telep J., Telep T., Wojciechowski Z. Jakość kształcenia w wyższej uczelni. Warszawa: Wydaw. Almamater Szkoła Wyższa, 2012.

813. The Bologna Declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European Ministers of Education. URL: https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/ (дата звернення: 12.10.2018).

814. The European qualifications framework for lifelong learning. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/news/EQF_EN.pdf (дата звернення: 21.03.2018).

815. The System of Education in Poland 2018. Eurydice / red. E. Kolanowska. Warszawa: Wydaw. Foundation for the Development of the Education System, 2018. 122 s.

816. Toruński J., Wyrębek H. Kierunki i narzędzia doskonalenia jakości kształcenia. *Zeszyty Naukowe Akademii Podlaskiej. Administracja i Zarządzanie*, 2009. T. 10. № 83. S. 55–68.

817. Turk N. Building a culture of quality assurance in the libraries of the University of Ljubljana. *New Library World*. 2007. Vol. 108 (3/4). P. 177–182.

818. Tutko M. Zapewnianie jakości kształcenia w świetle reformy szkolnictwa wyższego. *Zróżnicowanie i zmienność społecznego świata* / red. E. Bogacz-Wojtanowska,

W. Gumuła, S. Rębisz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012. 455 s.

819. Tydzień Jakości Kształcenia. (UJ). URL: <https://tjk.uj.edu.pl/> (dostęp: 12.06.2019).

820. Uchwała nr 33/V/2010 Senatu UJ z dnia 26 maja 2010 r. W sprawie utworzenia i wdrażania Uczelnianego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia na UJ.

821. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. <https://www.up.krakow.pl/> (dostęp: 22.09.2018).

822. Urbaniak M. Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka. Warszawa: Difin, 2004. 391 s.

823. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. O zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz. U. Nr 84. Poz. 455. S. 5110.

824. Uszyńska-Jarmoc J. Rozwój zawodowy nauczycieli przedszkola z perspektywy teorii kolektywizmu. *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka* / red. S. Guz, M. Centner-Guz, I. Zwierzchowska. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2015. 376 s.

825. Verwimp P. Measuring the quality of education at two levels: a case study of primary schools in rural Ethiopia. *International Review of Education*. 1999. Vol. 45. No 2. P. 165–194.

826. Walczak M. Uwarunkowania optymalnych modeli oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym. *Ewaluacja i innowacje w edukacji* / red. J. Grzesiak. Konin: PWSZ, 2006. 175 s.

827. Walkowiak T. Modele kwalifikacyjno-kompetencyjne kształcenia przyszłych nauczycieli. *Szkoła – Zawód – Praca*. 2016. № 11. S. 86–103.

828. Waloszek D. Zmiana w kształceniu praktycznym nauczycieli, konieczna i możliwa. *Projektowanie poprawy jakości kształcenia* / red. J. Grzesiak. Kalisz-Konin: WPA-PWSZ, 2013.

829. Warmiński M. Potrzeby edukacyjne studentów – empiryczny zarys problemu. *Jakość życia studentów* / red. A. Rumiński. Kraków: Impuls, 2004. 206 s.

830. Wawak T. Jakość zarządzania w szkołach wyższych: monography. Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012. 793 s.

831. Wawak T. Uwarunkowania, założenia i dylematy zarządzania jakością w szkole wyższej – dyskusyjny szkic ocen i propozycji. *Проблеми теорії та методології бухгалтерського обліку, контролю і аналізу*. 2008. № 1 (10). С. 39–57.

832. Wawak T. Zarys modelu doskonalenia zarządzania w szkołach wyższych. *Orientacja na wyniki – modele, metody i dobre praktyki*. Prace Naukowe Uniwersytet Ekonomiczny we Wrocławiu. 2012. № 264. S. 451–474.

833. Westerheijden D. F. Peers, performance and power: quality assessment in the Netherlands. *Peer review and performance indicators: quality assessment in British and Dutch higher education* / eds. Leo C. J. Geodegebuure, Peter A. M. Maassen, D. F. Westerheijden. Culemborg: Lemma, 1990. P. 183–207.

834. Wiatrowski Z., Błażejowski H. Projekt charakterystyki kwalifikacji nauczyciela europejskiej szkoły zawodowej. *Nauczyciel szkoły zawodowej w integrującej się Europie* / red. H. Błażejowskiego. Bydgoszcz: WSP, 1994. S. 165–177.

835. Wilk T. Edukacja, wartości i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych. Kraków: Impuls, 2003. 188 s.

836. Wiśniewska E. Kształcenie nauczycieli w Polsce – przeszłość, stan obecny i najważniejsze wyzwania. *Nauczyciel we współczesnej szkole: zmiana – zadania – rozwój* / red. V. Kopińskiej, J. Flanz. Włocławek: Redakcja Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2011. S. 217–247.

837. Wiśniewska M. Formy i metody nauczania w szkole wyższej. *Kwartalnik Naukowy Uczelni Vistula*. 2017. № 1 (51). S. 149–162.

838. Wiśniewska M. Total Quality Education w szkolnictwie wyższym. Próba definicji i model wdrażania. *Problemy Jakości*. 2007. №. 9. S. 13–22.

839. Włoch A. Pedagogika kreatywna wyznacznikiem edukacji XXI wieku. *Edukacja jutra*. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe / red. K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 2004.

840. Włoch S. «Uczymy inaczej» – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji. *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania* / red. E. Musiał, J. Malinowska. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2018. 238 s.

841. Wnuk-Lipińska E. Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny. *Nauka i szkolnictwo wyższe*. 1993. № 1. S. 77–90.

842. Wojcicka M. Jakość kształcenia. *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*. Słownik tematyczny. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, 2001.

843. Wojciechowska K. Dobre praktyki pedagogiczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej. *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych* / red. M. Krzemiński. Włocławek: PWSZ we Włocławku, 2013. S. 121–136.

844. World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action. URL: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm. (data звернення: 18.11.2018).

845. Wosik D. Systemy zapewnienia jakości w szkolnictwie wyższym – aspekty praktyczne. Poznań: Wydaw. Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, 2007. 281 s.

846. Wyżga O. Metody nauczania stosowane na wyższej uczelni. *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej* / red. A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga. Kraków: Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, 2009. S. 75–91.

847. Wyżga O. Wyzwania dydaktyki szkoły wyższej w kształtowaniu postaw przedsiębiorczych u studentów kierunku pedagogika. *Horyzonty Polityki*. 2018. 9 (27). S. 175–187.

848. Zacher L. W. Problemy przyszłego świata jako wyzwania edukacyjne współczesności. *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata* / red. A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski. Warszawa: Wydaw. Akademickie «Żak», 1998. S. 234–246.

849. Zaczyński W. Proces kształcenia. *Encyklopedia pedagogiczna* / pod red. W. Pomykało. Warszawa: Wydaw. Fundacja Innowacja, 1993. 1016 s.

850. Zaleski-Ejgierd A. Kształcenie kandydatów na nauczycieli i adaptacja w szkołach – przygotowanie do wykonywania zawodu. *Kontrola Państwowa*. 2018. № 1 (378). S. 86–97.

851. Zapewnianie jakości. URL: https://pl.wikipedia.org/wiki/Zapewnianie_jako%C5%99 (dostęp: 04.02.2019).

852. Zarzecki L. Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, 2012. 146 s.

853. Zarzecki L. Wybrane problem dydaktyki ogólnej. Jelenia Góra: Wydaw. Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze, 2008. 120 s.

854. Ziółek M. Którędy do kultury jakości. *Życie Uniwersyteckie*. 2012. № 4.

855. Znaniecki F. Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2001. 334 s.

856. Żuchelkowska K. Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej. *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej / red. M. Krzemiński, B. Moraczewska. Włocławek: PWSZ, 2012. S. 55–80.

857. Żuk G. Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2016. 322 s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця А. 1

**Трактування базових понять дисертаційного дослідження
в польському освітньому просторі**

№ з/п	Поняття	Визначення
1	2	3
1.	Освіта / Oświata / edukacja	<p>– сукупність освітньо-виховних процесів, які об’єднують навчання та виховання [720]</p> <p>– взаємодія між поколіннями, яка спрямована на формування комплексу життєвих здібностей людини (моральних, етичних, пізнавальних), які відображено у певній культурі [736]</p> <p>– колективне утворення, оскільки процес передачі знань відбувається через учасників певної соціальної групи, також відтворення знань є «невід’ємною складовою повсякдення» [553, с. 16]</p> <p>– вся діяльність, яка проходить як в освітніх закладах, так і позашкільних закладах; культурний зв’язок «нації на основі її історії та свідомого прагнення до майбутнього» [677, с. 842]</p> <p>– діалог, в якому обидві сторони (вихователь-вчитель і вихованець-учень), не тільки передають інформацію, використовуючи культурні досягнення певного суспільства, але розкривають та усвідомлюють етичні, естетичні, естетичні цінності один до одного [565]</p> <p>– система інституцій, своєрідна діяльність, а також «стан суспільної свідомості» [791, с. 7]</p> <p>– процес поширення освіченості та культури в суспільстві [596]</p> <p>– сукупність процесів, метою яких є певне перетворення, зміна людей, особливо дітей та молоді, відповідно до панівних суспільних ідеалів та виховних цілей даного суспільства [747]</p> <p>– спрямована прогресивна діяльність для розвитку дітей, молоді, а також дорослих, що реалізується у природних середовищах та системі спеціалізованих соціальних</p>

		<p>установ [644]</p> <ul style="list-style-type: none"> – система, що «виконує важливе завдання – плекання від дитячого садка до післядипломних студій, зокрема кожен освітній заклад призначений для виконання конкретних завдань» [561, с. 367] – стан і процес поширення просвіти і культури в суспільстві [736] – всі впливи, які «формують ставлення, цінності, переконання, а саме – формування особистості, її дії та поведінку» [735, с. 34] – найпрогресивніша діяльність стосовно користі для розвитку особистості, яка реалізується через систему спеціалізованих суспільних інституцій; діяльність, метою якої є опанування кожною особистістю зокрема та суспільством загалом певним рівнем розумового, психічного розвитку, вивчення різних культурних явищ [595] – загальна багатовимірна діяльність, яка охоплює процеси виховання та навчання; включає навчальну діяльність, пізнавальну діяльність, орієнтовану на досягнення запланованих цілей розвитку, як окремих індивідів, так і соціальних груп та суспільств [693] – забезпечує формування власної ідентичності, виховує людину, допомагає стати активним членом суспільства [759] – набуття системи морально бажаних параметрів, через навчання й освоєння знань, які люди обирають для себе у власній системі відліку, з урахуванням особливостей регіону, профілю особистості, для того, щоби отримати життєві орієнтири й краще орієнтуватися у власних вчинках [651]
2.	Якість / Jakość	<ul style="list-style-type: none"> – «ступінь наближення до досконалості, придатність до використання, виконання вимог, відповідність цим вимогам, правильне виконання» [616, с. 19] – «ступінь відповідності певного конкретного об'єкта (продукту, процесів, організації, явища) очікуваним потребам суб'єкта» [822, с. 13] – ступінь відповідності поставленій меті (досяжність

		<p>мети) [842]</p> <ul style="list-style-type: none"> – властивість, тип, вид, вартість; особливість суб'єкта, що різнить його серед інших; особливість або сукупність ознак, які з погляду на певні відносини, є важливими внаслідок певних відносин, впливів, взаємозв'язків явища з навколишнім середовищем з огляду на його внутрішню структуру [716] – ступінь задоволення потреб; здатність продукту задовольняти потреби [685] – загальне (трансцендентне); пов'язане з виробництвом; пов'язане із продуктом; пов'язане з користувачем; пов'язане зі створенням вартості; багатовимірне та стратегічне [600] – властивість, вигляд, вид, цінність; сукупність ознак, які засвідчують, що даний суб'єкт є саме тим суб'єктом, а не іншим [695] – концепт стосовно «інвесторів» (різні інтереси груп інвесторів мають різні пріоритети) [612] – ступінь, набір певних властивостей, що відповідає визначеним вимогам [741]
3.	Якість освіти / Jakość oświaty / jakość edukacji	<ul style="list-style-type: none"> – визначення освітніх потреб клієнта; «реалізація продукту чи послуги, що дає задоволення клієнтові від його очікувань» [636, с. 101] – тріада: передбачуваність – ефективність – корисність. Передбачуваність вимагає оцінювання якості освіти з точки зору закладених та вимірюваних цілей. Ефективність – з точки зору ефектів, тобто результатів, або ж витрат. Корисність, у свою чергу, підкреслює насамперед те, що є утилітарним в освіті [704] – корисність знань та навичок, одержаних випускниками відповідно до очікуваних потреб ринку праці та задоволеністю щодо набутих знань та навичок [574] – багатозначне поняття та багатоаспектне поняттям, яке вимірюється відповідно до різних цілей, що постають перед учасниками освітнього процесу у закладі вищої освіти [833] – відповідність потребам сучасної економіки щодо підготовки кваліфікованих кадрів; відповідь на потреби

		ринку праці, щодо кваліфікацій та професійних компетентностей випускників університету, які вони повинні набути у процесі навчання [637]
4.	Якість вищої освіти / Jakość szkolnictwa wyższego	<p>– результат взаємодії всіх учасників освітнього процесу (студентів, викладачів, працедавців, всіх зацікавлених осіб). «Взаємодія спрямована на реалізацію визначеної мети освітнього закладу, яка повинна бути відображена у головних завданнях освітніх програм» [550, с. 41]</p> <p>– досягнуті освітні цілі, «цінності, види діяльності, які визначено у освітніх програмах та реалізовано на засадах таксономічного підходу» [658, с. 224]</p> <p>– усі процеси, які проходять у закладі вищої освіти; «цілісна організаційна діяльність університету, яка стосується усіх процесів» [549, с. 16]</p> <p>– сукупність таких факторів як: рівень знань; дидактичні методи; ступінь засвоєння студентами теоретичних знань і практичних навичок, їх застосування; правильний підбір та селекція педагогічних кадрів; технічна та дидактична база; гідна заробітна плата викладачів і високі стипендії для студентів; ефективне управління університетом; високе місце університету у національному рейтингу [826]</p> <p>– усі компоненти: якість процесу навчання, якість абітурієнтів, якість випробовувань, рівень фінансування освітнього закладу. В основі – задоволення споживачів, придатність для використання, можливість досягнення найвищого рівня [629]</p> <p>– комплекс знань (загальних і спеціальних); висока кваліфікація викладачів; інтелектуальний рівень студентів; якісні освітні програми; розвинена інфраструктура університету [617]</p> <p>– сукупність процесів в освітніх закладах, дотримання стандартів, певні зміни та нововведення, об'єктивність у процесі оцінювання [610]</p>
5.	Професійна підготовка / Kształcenie zawodowe	– процес, спрямований на набуття професійних компетентностей, значущих для професійної роботи, тобто знань, умінь та особистих якостей для здійснення професійної діяльності [644; 564]

**Трактування базових понять дисертаційного дослідження
в українському освітньому просторі**

№ з/п	Поняття	Визначення
1	2	3
1.	Освіта	<p>– духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола; процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто – процес формування обличчя людини [144, с. 241]</p> <p>– певна сума загальних і специфічних, академічних і вузькопрофесійних знань [438, с. 10]</p> <p>– особливий ціннісний тип соціальної реальності, змістом якого є теоретичне структурування інформації, розширення символічного універсуму комунікації, а також «соціалізація особистості, на основі засвоєння нових знань» [395, с. 10]</p> <p>– «засіб самореалізації й самоствердження, стійкості, соціального самозахисту й адаптації людини в умовах ринкової економіки» [278, с. 16]</p> <p>– «набуття таких знань, які мають передусім світоглядно-методологічний характер і спрямовують до практичної, соціально-перетворюючої діяльності» [369, с. 6]</p> <p>– життєво важлива функція, ключовий сектор і умова існування суспільства. Виконує культурні, економічні, суспільні, естетичні, етичні функції; відтворює та розвиває потенціал, який дозволяє суспільству рухатися вперед, прогресувати, оновлюватися, змінюватися [189]</p> <p>– система, функцією якої є навчання і виховання усіх членів суспільства, орієнтована на оволодіння ними певними знаннями, вміннями, навичками, ідейно-моральними цінностями, нормами поведінки [347]</p>
2.	Якість	<p>– сукупність внутрішніх, корінних, суттєвих властивостей предмету, це його цілісна характеристика в «єдності внутрішньої та зовнішньої визначеності, відносної стійкості, відмінності, а також подібності з іншими об'єктами» [335, с. 191]</p>

		<ul style="list-style-type: none"> – «внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших»; «характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь» [432, с. 638] – «ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням» [455, с. 529] – властивість об'єкта, що відображає його стійкість, сталість і виявляє його сутнісну характеристику [263] – найвищий стандарт, яким володіє предмет і його неможливо поліпшити (абсолютна якість); відповідність нормам, які визначені виробником чи запитам споживача (відносна якість) [506] – сукупність характеристик об'єкта, яка стосується його спроможності задовольняти існуючі стандарти, запити і потреби особистості, суспільства та держави загалом [460; 394]
3.	Якість освіти	<ul style="list-style-type: none"> – рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі освітнього процесу відповідно до поставлених цілей [52]; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом [226] – результат освітньої діяльності та можливості його досягнення; має бути представлена факторами, які б впливали та формували освітній результат залежно від цілей освіти, методології, змісту, організації й освітніх технологій [227] – «ступінь задоволення очікувань усіх учасників процесу навчання від наданих закладом освіти освітніх послуг» [506, с. 189] – якісні зміни в освітньому процесі й оточуючому середовищі учнів / студентів, які можна зафіксувати як поліпшення їхніх знань, умінь, навичок і цінностей [740] – «багатовимірне методологічне поняття, яке різнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні й інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя» [276, с. 7] – узагальнений показник розвитку суспільства у певному

		<p>часовому вимірі [298], який необхідно розглядати у динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона (тобто, держава) рухається «до консолідації та інтеграції у світову спільноту чи протистоїть їй, ставлячи власні інтереси понад усе» [275, с. 10]</p> <p>– сукупність суспільних завдань щодо «формування, розвитку особистості в аспектах її навченості, вихованості, визначенні соціальних, психічних і фізичних властивостей» [342, с. 124]</p> <p>– збалансована відповідність (результату, процесу, освітньої системи) встановленим потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам) [755]</p>
4.	Якість вищої освіти	<p>– всі аспекти діяльності закладу вищої освіти: «навчальні та академічні програми, наукову і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчально-матеріальну базу і ресурси» [126, с. 171]</p> <p>– характеристика системи освіти, яка відображає ступінь реальних освітніх результатів, у контексті їхнього досягнення, та умов щодо забезпечення освітнього процесу нормативним вимогам, соціальним й особистісним очікуванням [159]</p> <p>– збалансована відповідність освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) різноманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам); системна сукупність ієрархічно організованих, соціально значущих сутнісних властивостей (характеристик, параметрів) вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) [405]</p> <p>– зовнішні та внутрішні цілі [618]: часто встановлюється диференціація між «підзвітністю» (ґрунтуючись на взаємодії університету із зовнішнім середовищем) і «підвищенням якості» (стосується процесу вдосконалення якості на рівні закладу вищої освіти та на рівні академічної дисципліни).</p> <p>– «якість підготовки фахівців з вищою освітою» [404]</p> <p>– комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне й ефективне формування</p>

		<p>компетентності та професійної свідомості осіб, які навчаються [781]</p> <p>– сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість, обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства [366; 394; 162]</p>
	Професійна підготовка	<p>– система, яка містить вивчення психології, педагогіки та методики у поєднанні з подальшою практикою [117]</p> <p>– комплекс всебічних, розгорнутих у часі прийомів соціального впливу на особистість, включення її у різноманітні професійно значущі види діяльності з метою формування системи професійно важливих знань, умінь, рис і якостей, форм поведінки та індивідуальних способів виконання професійної діяльності [185]</p> <p>– цілісна система, що об'єднує відносно самостійні, але взаємопов'язані та взаємозумовлені підсистеми: суспільно-політичну, спеціально-наукову, психолого-педагогічну й загальнокультурну [1]</p> <p>– єдність змісту, структури, цілей навчання й виховання студентів, способів реалізації набутих знань, навичок і вмінь у роботі з учнями [111]</p>

**Формування політики підвищення якості освіти на факультеті
Полоністики Ягеллонського університету¹**

Polityka doskonalenia jakości kształcenia na Wydziale Polonistyki kształtowana jest w oparciu o postanowienia Uchwały nr 38/III/2017 Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 29 marca 2017 roku.

1. Celem funkcjonowania Wydziałowego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia na wszystkich kierunkach studiów prowadzonych przez Wydział.
2. Wydziałowy System Doskonalenia Jakości Kształcenia realizuje w szczególności następujące zadania:
 1. Doskonalenie oferty dydaktycznej oraz programów kształcenia z uwzględnieniem potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego;
 2. Wspomaganie polityki kadrowej i dbałość o rozwój kadry;
 3. Kształtowanie postaw pro jakościowych w środowisku uczelnianym oraz budowanie kultury jakości;
 4. Motywowanie pracowników i studentów do doskonalenia jakości nauczania i uczenia się;
 5. Prowadzenie pro jakościowej polityki rekrutacyjnej;
 6. Informowanie o ofercie dydaktycznej i działaniach pro jakościowych;
 7. Podnoszenie konkurencyjności i atrakcyjności Wydziału oraz stworzenie trwałych podstaw do ugruntowania wysokiej pozycji Wydziału oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego w skali krajowej i międzynarodowej.
3. Zadania Wydziałowego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia realizowane są w szczególności poprzez następujące metody:
 1. Promocję dobrych praktyk;
 2. Organizację działań w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawodowych;
 3. Optymalizację procesów mających na celu doskonalenie jakości kształcenia;
 4. Gromadzenie, analizę i raportowanie danych na potrzeby realizacji zadań systemu.
4. Za organizację działań Wydziałowego Systemu Doskonalenia Jakości Kształcenia odpowiedzialni są:
 1. Prodziekan Wydziału Polonistyki ds. dydaktycznych;
 2. Powołani przez Dziekana Wydziału Polonistyki pełnomocnicy;
 3. Członkowie Wydziałowego Zespołu Doskonalenia Jakości Kształcenia;
 4. Członkowie Kierunkowych Zespołów Doskonalenia Jakości Kształcenia.

¹ Uchwała nr 38/III/2017 Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego z dnia 29 marca 2017 r.

5. Prodziekan Wydziału Polonistyki ds. dydaktycznych sprawuje nadzór nad funkcjonowaniem WSDJK.
6. Dziekan Wydziału Polonistyki ma prawo powołać pełnomocników, do których zadań należy w szczególności inicjowanie, konsultowanie i koordynowanie działań mających na celu doskonalenie jakości kształcenia na Wydziale Polonistyki.
7. Wydziałowy Zespół Doskonalenia Jakości Kształcenia powoływany jest na wniosek prodziekana ds. dydaktycznych przez Radę Wydziału. W jego skład wchodzi: prodziekan ds. dydaktycznych, pełnomocnicy dziekana ds. doskonalenia jakości kształcenia, co najmniej po jednym przedstawicielu każdego zespołu kierunkowego oraz wskazani przez Wydziałową Radę Samorządu Studenckiego WPUJ przedstawiciele studentów studiów I, II i III stopnia (co najmniej jedna osoba reprezentująca każdy stopień studiów).
 1. W skład Zespołu można powołać dodatkowe osoby, a w zebraniach Zespołu mogą uczestniczyć wszyscy zainteresowani podejmowaną tematyką;
 2. W uzasadnionych przypadkach członek Zespołu może upoważnić inną osobę do pełnienia obowiązków i uczestniczenia w pracach Zespołu. Czasowe zastępstwo w składzie Zespołu, tj. trwające nie dłużej niż jeden semestr, nie wymaga decyzji Rady Wydziału;
 3. Harmonogram i częstotliwość spotkań, zwoływanych przez prodziekana ds. dydaktycznych lub jego pełnomocników, jest dostosowywany do potrzeb.
 4. Do zadań Wydziałowego Zespołu Doskonalenia Jakości Kształcenia należy w szczególności:
 - Inicjowanie i upowszechnianie działań związanych z doskonaleniem jakości kształcenia na Wydziale Polonistyki;
 - Informowanie i upowszechnianie dobrych praktyk dotyczących doskonalenia jakości kształcenia;
 - Opracowanie planów i harmonogramu realizacji działań naprawczych dotyczących jakości kształcenia;
 - Konsultowanie procedur i dokumentacji związanej z wewnętrznym systemem doskonalenia jakości kształcenia na Wydziale Polonistyki;
 - Monitorowanie wyników ankiet studenckich.
8. Kierunkowe Zespoły Doskonalenia Jakości Kształcenia powoływane są na wniosek kierownika kierunku przez Radę Wydziału. W ich skład wchodzi: co najmniej jeden przedstawiciel pracowników naukowych należących do minimum kadrowego danego kierunku, przedstawiciele studentów kierunku (co najmniej po jednej osobie reprezentującej studia I i II stopnia), co najmniej jeden przedstawiciel pracodawców związanych z dziedziną, w której prowadzone jest kształcenie w ramach danego kierunku.
 1. W skład Zespołu można powołać dodatkowe osoby, a w zebraniach Zespołu mogą uczestniczyć wszyscy zainteresowani podejmowaną tematyką;

2. W uzasadnionych przypadkach członek Zespołu może upoważnić inną osobę do pełnienia obowiązków i uczestniczenia w pracach Zespołu. Czasowe zastępstwo w składzie Zespołu, tj. trwające nie dłużej niż jeden semestr, nie wymaga decyzji Rady Wydziału;
3. Do zadań Kierunkowych Zespołów Doskonalenia Jakości Kształcenia należy w szczególności:
 - Inicjowanie działań projakościowych związanych ze specyfiką działalności dydaktycznej prowadzonej na danym kierunku oraz rekomendowanie ich Zespołowi Wydziałowemu;
 - Organizowanie działań związanych z podnoszeniem kultury jakości kształcenia w środowisku akademickim w obrębie poszczególnych kierunków studiów prowadzonych na Wydziale Polonistyki;
 - Upowszechnianie najlepszych praktyk dotyczących doskonalenia jakości kształcenia na danym kierunku;
 - Opracowanie planów i harmonogramu realizacji działań naprawczych, związanych z jakością kształcenia dla danego kierunku;
 - Gromadzenie, analiza i raportowanie danych dotyczących realizacji działań dotyczących doskonalenia jakości kształcenia na danym kierunku.

Опис результатів навчання, яких має досягнути майбутній вчитель у процесі професійної підготовки²

1. Опис головних результатів навчання

Після закінчення закладу вищої освіти випускник:

- 1) має психолого-педагогічні знання, які дозволяють йому розуміти процеси розвитку, соціалізації, виховання та навчання;
- 2) має знання у сфері дидактика та методики педагогічної діяльності, підкріплені досвідом практичного використання;
- 3) володіє вміннями та компетентностями, що забезпечують реалізацію дидактичних, виховних та опікунських завдань у школі, а також самостійно розробляє й адаптує навчальні програм до потреб і можливостей учнів;
- 4) вміє демонструвати здатність вчитися і вдосконалювати педагогічну майстерність, використовуючи сучасні засоби і методи пошуку, організації та обробки інформації;
- 5) володіє вмінням спілкуватися, використовуючи різні комунікативні методи;
- 6) характеризується етичною чутливістю, емпатією, відкритістю, рефлексивністю, а також просоціальними настроями та почуттям відповідальності;
- 7) є практично підготовлений до реалізації професійних завдань (дидактичних, виховних та опікунських), пов'язаних з професійною діяльністю вчителя.

2. Опис детальніших результатів навчання:

Після закінчення закладу вищої освіти випускник має системні знання про:

- a) розвиток людського потенціалу: психологічний, біологічний, суспільний;
- b) міжособистісні та суспільні комунікативні процеси у педагогічній діяльності;
- c) філософські, суспільно-культурні, психологічні, біологічні та медичні основи виховання та навчання;
- d) сучасні теорії виховання, навчання та учіння: різні характеристики цих процесів;
- e) основні освітні середовища, їх специфіку та процеси, що в них відбуваються;
- f) проектування та проведення діагностичних досліджень у педагогічній практиці з урахуванням особливих освітніх потреб учнів;
- g) структуру і функції освітньої системи – цілі, правова основа, організація та функціонування освітніх, опікунських, виховних установ;
- h) специфіку роботи з учнями з особливими освітніми потребами;

² Rozporządzenie Ministra nauki i szkolnictwa wyższego z dnia 6 lutego 2012 r. (w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela). Dziennik ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa, 2012.

- i) методику роботи вчителя: стандарти підготовки, передовий досвід у обраній сфері педагогічної діяльності;
- j) безпеку та гігієну роботи в освітніх, виховних та опікунських закладах;
- k) проєктування особистісного та професійного розвитку;
- l) етику педагогічної професії.

Вміє:

- a) спостерігати й аналізувати різні педагогічні ситуації та події;
- b) використовувати набуті теоретичні знання з педагогіки та психології при діагностування певних педагогічних ситуацій;
- c) використовувати теоретичні знання з педагогіки, психології, дидактики та методики викладання з метою діагностики, аналізу та прогнозування педагогічної ситуації, добирати відповідні стратегії реалізації практичних заходів на різних етапах навчання;
- d) самостійно здобувати знання, розвивати свої професійні навички, використовувати різні джерела інформації (національні та зарубіжні) та сучасні технології навчання;
- e) демонструвати вміння працювати з дітьми з особливими потребами;
- f) розвивати комунікативні навички: вміти порозумітися з людьми з різних середовищ, розв'язувати конфліктні ситуації на рівні діалогу та будувати хорошу атмосферу для спілкування у шкільному класі;
- g) оцінити користь традиційних методів навчання для реалізації дидактичних, виховних та опікунських завдань;
- h) добирати та використовувати доступні матеріали, джерела і методи навчання з метою проєктування й ефективного реалізації педагогічних завдань, а також використовувати сучасні технології навчання у педагогічній діяльності;
- i) керувати процесами навчання та виховання, працювати в групі;
- j) мотивувати учнів до навчання протягом всього життя;
- k) працювати з учнями індивідуально, підлаштовувати методи та зміст навчання до потреб і можливостей учнів (в тому числі й учнів з особливими освітніми потребами), а також змін, що відбуваються в освіті й науці;
- l) використовувати етичні принципи та норми у педагогічній діяльності;
- m) працювати в команді, виконуючи різні ролі, використовувати організаційні вміння, співпрацювати з іншими вчителями, педагогами та батьками учнів;
- n) аналізувати власну педагогічну діяльність, виявити слабкі сторони, що потребують вдосконалення, використовувати інноваційні методики навчання;
- o) проєктувати власний професійний розвиток.

3. У сфері набуття соціальних компетенцій:

- а) усвідомлює рівень своїх знань та вмінь, розуміє необхідність безперервного професійного навчання й особистісного розвитку; оцінює власні компетентності та вдосконалює навички під час виконання педагогічних дій (дидактичних, виховних, опікунських);
- б) впевнений у сенсі, цінності та потребі педагогічної діяльності в соціальному середовищі, готовий до вирішення професійних проблем, проявляє активність, характеризується наполегливістю в досягненні індивідуальних та командних професійних завдань;
- с) усвідомлює необхідність індивідуалізації навчання стосовно учнів з особливими освітніми потребами;
- д) усвідомлює важливість професіоналізму та дотримання правил етики та дотримання принципів професійної етики; демонструє риси рефлексивного практика;
- е) усвідомлює етичний вимір діагностики та оцінювання учнів;
- ф) відповідально відноситься до своєї роботи;
- г) готовий приймати індивідуальні та командні дії щодо підвищення якості роботи школи.

4. У сфері знань з іноземної мови, у випадку, якщо іноземна мова:

- а) є спеціальністю – володіє мовними вміннями з іноземної мови, до навчання якої отримав підготовку, згідно з вимогами, окресленими для рівня C1 Європейської системи опису мовного навчання (Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego), а також з другої іноземної мови, згідно із вимогами, визначеними у Національних рамках кваліфікацій для вищої освіти;
- б) не є спеціальністю – володіє мовними вміннями згідно із вимогами, визначеними у Національних рамках кваліфікацій для вищої освіти.

5. У сфері інформаційних технологій – має:

- а) базові знання та навички в області інформаційних технологій, обробки текстів, використання електронних таблиць, баз даних, використання графічної обробки презентацій, використання комп'ютерних мереж, отримання та обробки інформації;
- б) вміння урізноманітнити використання інформаційних технологій у педагогічній роботі;

6. У сфері емісії голосу – має:

- а) основні знання про функціонування та патології органу мови;
- б) сформовані правильні звички користуватися мовними органами;

7. У сфері охорони праці та техніки безпеки – має необхідні знання щодо правил безпеки, надання першої допомоги, юридичної відповідальності.

Додаток Г

Фрагмент навчальної програми з дисципліни «Сучасні педагогічні дискурси»
(Szkoła Wyższa im. Pawła Włodkowica w Płocku)

Nazwa przedmiotu:					Contemporary discourses in education	
Nazwa podstawowej jednostki prowadzącej przedmiot:					Rok akademicki:	
Wydział Pedagogiczny w Płocku					2017/2018	
Kierunek:	Poziom:	Profil:			Grupa przedmiotów:	
Pedagogika	II stopnia	Ogólnoakademicki		Kierunkowe		
Semestr:	Forma zaliczenia:	Punkty ECTS:		Przedmiot do wyboru:	Język zajęć:	
IY	E - egzamin	3		Nie	polski	
Forma zajęć i liczba godzin na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych:						
Wykład					Suma godzin:	
30 / 16					30 / 16	
Specjalność:						
Nazwisko osoby odpowiedzialnej za przedmiot:						
Opis przedmiotu:						
Współczesne rozumienie pedagogiki jako nauki humanistycznej i społecznej. Wobec powyższego w ramach zajęć podejmowane są zagadnienia opisujące: pojęcie nauki i klasyfikację nauk; kategorie pedagogiczne; terminologię w badaniach współczesnej myśli pedagogicznej; klasyfikacje, typologie, mapy myśli pedagogicznej; edukację alternatywną - tradycje, inspiracje, przemiany oraz systematyzowanie wiedzy pedagogicznej.						
Cele dydaktyczne:						
Poznanie terminologii w badaniach współczesnej myśli pedagogicznej;						
Poznanie klasyfikacje, typologie, mapy myśli pedagogicznej;						
Poznanie zasad pedagogiki alternatywnej - tradycje, inspiracje, przemiany						
Systematyzowanie wiedzy pedagogicznej.						
Metody dydaktyczne:				Metody oceniania:		
MP1	wykład problemowy			MO1	praca pisemna	
MP2	indywidualna lektura tekstów					
MS1	prezentacja					
MS2	burza mózgów					
MS3	dyskusja dydaktyczna					
Wykład						
W1	Rozumienie nauki. Wartości poznawcze, które wyrażają jedność nauki. Pedagogika jako nauka humanistyczna i społeczna.					
W2	Różne wymiary dyskursu pedagogicznego					
W3	Roznorodność i współpraca w dziedzinie edukacji w Europie					
W4	Terminologia w badaniach współczesnej myśli pedagogicznej					

W5	Klasyfikacje, typologie, mapy myśli pedagogicznej		
W6	Pedagogika alternatywna		
W7	Pedagogika kultury		
W8	Kolejny etap rewolucji naukowo-technicznej, tworzenie się społeczeństw informacyjnych, globalizacja, procesy integracji a problemy pedagogiki		
Literatura podstawowa			
Pedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym, red. T. Lewowicki, Wyd. Impuls, Kraków 2004;			
Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej, red. B. Śliwerski, Wyd. Impuls, Kraków 2009;			
Literatura uzupełniająca			
Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania, Wyd. Impuls, Kraków 2011.			
M. A. Peters, Gender - światowa norma polityczna i kulturowa, tłum. L. Woroniecki, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa 2013.			
Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych, red. B. Śliwerski, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2007;			
Źródła dodatkowe			
1	Edukacja Otwarta czasopismo Szkoły Włodkowica		
2	Rocznik Andragogiczny		
3	Publikacje z konferencji naukowych Wydziału Pedagogicznego Szkoły Włodkowica		
Warunki zaliczenia			
Warunkiem zaliczenia jest uzyskanie pozytywnej oceny za pracę pisemną przygotowaną na temat wybranego współczesnego kierunku pedagogicznego			
Przykłady pytań zaliczeniowych			
Czym jest dyskurs pedagogiczny?			
Terminologia w badaniach współczesnej myśli pedagogicznej			
Pedagogiki alternatywne wartości i niedostatki			
Struktura współczesnych teorii pedagogicznych			
Obciążenie pracą studenta			
<i>Studia stacjonarne</i>			
Forma pracy studenta	Wykład		Suma
Zajęcia z bezpośrednim udziałem nauczyciela	30 g	1.0 - 1.2 ECTS	30 g 1.0 - 1.2 ECTS
Zapoznanie się z literaturą przedmiotu	20 g	0.7 - 0.8 ECTS	20 g 0.7 - 0.8 ECTS
Przygotowanie się do zajęć	5 g	0.2 - 0.2 ECTS	5 g 0.2 - 0.2 ECTS
Przygotowanie się do kolokwium			
Realizacja zadanych ćwiczeń i zadań			
Przygotowanie sprawozdania z ćwiczeń			
Przygotowanie projektu / pracy			
Przygotowanie się i udział w egzaminie	15 g	0.5 - 0.6 ECTS	15 g 0.5 - 0.6 ECTS
	70 g	2.3 - 2.8 ECTS	70 g 2.3 - 2.8 ECTS

<i>Studia niestacjonarne</i>				
Forma pracy studenta	Wykład			Suma
Zajęcia z bezpośrednim udziałem nauczyciela	16 g	0.5 - 0.6 ECTS		16 g 0.5 - 0.6 ECTS
Zapoznanie się z literaturą przedmiotu	34 g	1.1 - 1.4 ECTS		34 g 1.1 - 1.4 ECTS
Przygotowanie się do zajęć	5 g	0.2 - 0.2 ECTS		5 g 0.2 - 0.2 ECTS
Przygotowanie się do kolokwium				
Realizacja zadanych ćwiczeń i zadań				
Przygotowanie sprawozdania z ćwiczeń				
Przygotowanie projektu / pracy				
Przygotowanie się i udział w egzaminie	15 g	0.5 - 0.6 ECTS		15 g 0.5 - 0.6 ECTS
	70 g	2.3 - 2.8 ECTS		70 g 2.3 - 2.8 ECTS
Efekty kształcenia	KEK	Treści kształcenia	Metody dydaktyczne	M. oceniania
Zna terminologię kierunków pedagogicznych	K_W01	W01-W08	MP1,MP2	MO1
Ma rozszerzoną wiedzę na temat dyskursu pedagogicznego	K_W02	W02-W08	MP1, MS2,MS3	M01
Umie prowadzić dyskusje pedagogiczne	K_U02	W01-W08	MP1,MS1,MS2	MO1
Umie wartościować stanowiska i kierunki w pedagogice	K_U08	W01-W08	MS1, MS2, MS3	MO1
Potrafi określić wartości teorii i kierunków pedagogicznych	K_K01	W03-W08	MS1, MS2,MS3	MO1
Potrafi sprawnie posługiwać się wybranymi ujęciami teoretycznymi w celu analizowania podejmowanych działań praktycznych	K_K04	W01-W08	MP1, MS2,MS3	MO1

Додаток Д

**Зразок анкети для студентів щодо якості організації освітньої діяльності
під час вивчення навчальних дисциплін у процесі професійної підготовки**

Надайте, будь ласка, оцінку якості організації освітньої діяльності під час вивчення навчальних дисциплін

Твердження	Відповідає дійсності	Переважно відповідає дійсності	Частково відповідає дійсності	Переважно не відповідає дійсності	Категорично не відповідає дійсності
1. Викладач проводив заняття за допомогою платформи Moodle, дистанційних курсів використанням власних мобільних пристроїв (із застосуванням e-learning)					
2. Викладач застосовував інтерактивне проведення занять (мозковий штурм, активне залучення студентів до обговорення, тренінг, круглий стіл, кейс-метод і т.п.)					
3. Заняття проводили з використанням мультимедійного проєктору/інтерактивної дошки / роздаткового матеріалу					
4. Теоретичні та практичні знання, отримані під час вивчення дисципліни, застосовували для виконання самостійної роботи					
5. Викладач чітко визначив вимоги та надані рекомендації щодо виконання самостійної роботи					
6. Під час роботи над навчальною дисципліною завжди була можливість консультуватися з викладачем					
7. Для виконання самостійної роботи викладач надавав рекомендації щодо потрібної літератури та зазначав джерела її отримання					

8. Викладач зрозуміло пояснював матеріал, коментував складні моменти, виділяв головне в темі					
9. Викладач вільно, змістовно та зрозуміло відповідав на запитання студентів, наводив приклади із практики					
10. Викладач пояснював важливість вивчення цієї дисципліни для майбутньої професії					
11. Викладач поважно та коректно ставився до всіх студентів					
12. Викладач ознайомив студентів із регламентом, визначив критерії оцінювання, та чітко їх дотримувався					

Джерело: Система забезпечення якості освіти в Україні: розвиток на засадах європейських стандартів та рекомендацій : посібник / за ред. В. Кухарського, О. Осередчук. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2018. 248 с.

Додаток Е

Таблиця Е

Перспективні технології навчання у підготовці вчителів

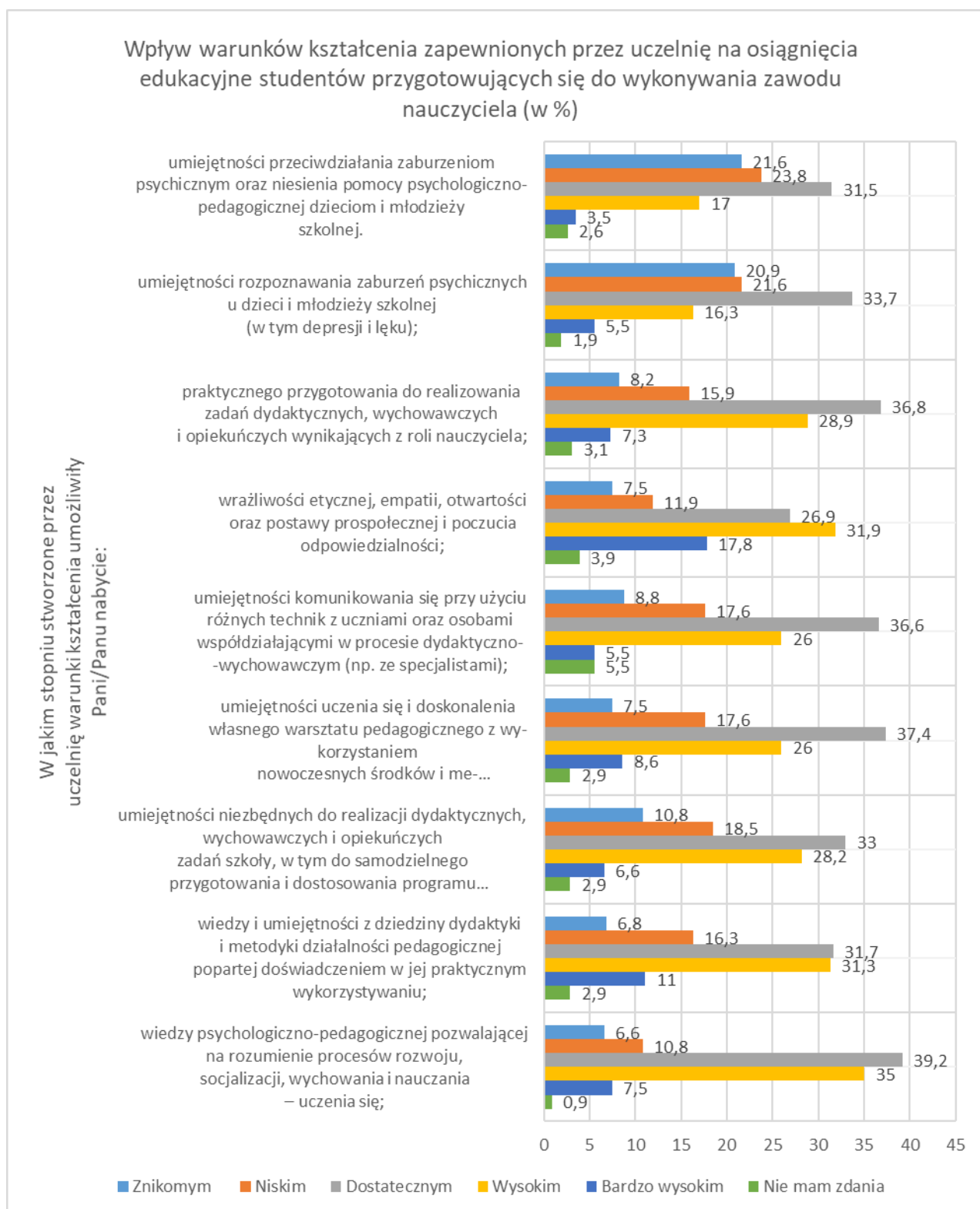
Назва	Характеристика
Діалогічна технологія	Спрямована на розвиток інтелекту студента через залучення до діалогу культур з метою формування самобутнього інтелектуального самовиявлення та креативного мислення. Співзвучна культурологічному підходу до підготовки майбутніх учителів і передбачає передачу культурних надбань, культурне відтворення людини з метою відтворення суспільства на національному та міжнаціональному рівні
Технологія збагачення	Базується на ідеї важливості інтелектуального виховання студента через актуалізацію та ускладнення його власного ментального досвіду, до складу якого входять когнітивні, метакогнітивні й інтенційні компоненти
Технологія навчання у співробітництві	Акцентує на необхідності розвитку індивідуальної відповідальності та комунікативних навичок для виконання спільного завдання, досягнення спільної мети у форматі роботи в команді
Особистісно орієнтована технологія	Спрямована на саморозвиток студента через допомогу йому у створенні власної цілісної картини світу на основі науково-технічних і культурних надбань людства завдяки повноцінному становленню головних ліній психічного розвитку – спостереження, мислення, практичної діяльності
Активуюча технологія	Головна мета полягає у підвищенні пізнавальної активності студентів через широке застосування проблемних ситуацій з опертям на пізнавальну активність і пізнавальну мотивацію

Продовження таблиці

Формувальна технологія	Орієнтована на розумовий розвиток студента через формування розумових дій з їх чіткою етапізацією: мотивація, складання схеми орієнтовної основи дій, матеріалізована дія, вербально представлена дія, розумова дія
Групова навчальна діяльність	Форма організації навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою (роботу в парах, у групах змінного складу)
Інтерактивні та інформаційно-комунікативні технології (ІКТ)	Спрямовані на розвиток критичного та творчого мислення, розширюють горизонти для самостійного навчання

Джерело: укладено автором на основі джерел [9]; [38]; [80]

**Опитування студентів щодо впливу освітніх послуг, наданих університетом,
на досягнення загальних результатів навчання**



Джерело: Zaleski-Ejgierd A. Kształcenie kandydatów na nauczycieli i adaptacja w szkołach – przygotowanie do wykonywania zawodu. Kontrola Państwowa. 2018. T. 63. № 1 (378). S. 92.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ*Монографія*

1. Біляковська О. О. Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 440 с.

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

2. Біляковська О. О. Інтерактивні технології навчання як ефективний засіб підвищення якості педагогічної підготовки у класичному університеті. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. Умань, 2011. Вип. 4. Ч. 2. С. 55–60.

3. Біляковська О. О. Дидактичні вимоги до організації контрольної-оцінювальної діяльності майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. П. Тичини. Умань, 2013. Вип. 8. Ч. 2. С. 26–31.

4. Біляковська О. О. Вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: теоретичний аспект. *Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. Вип. 11. Ч. 3. С. 3–6.

5. Біляковська О. О. Якість освіти: до генези поняття. *«Педагогічні науки»*. Збірник наукових праць. Херсон, 2017. Вип. LXXVI. Т. 1. С. 24–28.

6. Біляковська О. О. Якість професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: сутність і зміст. *Наукові праці ДонНТУ*. Серія: «Педагогіка, психологія і соціологія». Покровськ, 2017. № 2 (21). С. 25–30.

7. Біляковська О. О. Якість освіти: історико-педагогічний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. П. Тичини. Умань, 2017. Вип. 16. С. 261–367.

8. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: якісний вимір. *«Педагогічні науки»*. Збірник наукових праць. Херсон, 2017. Вип. LXXX. Т. 2. С. 125–129.

9. Біляковська О. О. Освітнє середовище у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. Вип. 169. С. 19–24.

10. Біляковська О. О. Категорія «якість освіти» у науковому дискурсі польських дослідників. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2018. Вип. 20. Т. 1. С. 92–96.

11. Біляковська О. О. Окремі аспекти проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2018. Вип. 63. С. 14–18.

12. Біляковська О. О. Контрольно-оцінювальна діяльність у дискурсі професійної підготовки майбутнього вчителя. *«Педагогічні науки»*. Збірник наукових праць. Херсон, 2018. Вип. LXXXIV. Т. 2. С. 73–77.

13. Біляковська О. О. Вища освіта: шлях до забезпечення якості. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 10. Т. 1. С. 93–96.

14. Біляковська О. О. Праксеологічний підхід як основа якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Польщі. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. Вип. 177. Ч. 1. С. 49–53.

15. Біляковська О. О. Система внутрішнього забезпечення якості університету як основа якісної професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 14. Т. 1. С. 33–37.

16. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Республіці Польща: аксіологічний підхід. *Витоки педагогічної майстерності: наук. журнал*. Полтава, 2019. Вип. 23. С. 9–13.

17. Біляковська О. О. Системний підхід до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів. *Науковий часопис національного педагогічного*

університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2019. Вип. 70. С. 27–30.

18. Біляковська О. О. Концептуалізація якості підготовки майбутніх вчителів в системі професійної освіти Республіки Польща. *Педагогічний дискурс: зб. наукових праць*. Хмельницький, 2019. Вип. 27. С. 28–34.

19. Біляковська О. О. Педагогічна практика як чинник якості професійної підготовки майбутніх вчителів (рефлексії польських науковців). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2019. Вип. 26. Т. 1. С. 119–124.

20. Біляковська О. О. Компетентнісна парадигма якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Республіці Польща. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький, 2019. Вип. 183. С. 65–69.

21. Біляковська О. О. Методологічні підходи до вивчення системи професійної підготовки майбутніх вчителів у контексті забезпечення якості. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 72. Т. 1. С. 69–73.

22. Біляковська О. О. Нормативно-правові засади забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2020. Вип. 20. Т. 1. С. 86–89.

23. Біляковська О. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів у системі вищої освіти Республіки Польща. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2020. Вип. 27. Т. 1. С. 157–161.

24. Біляковська О. О. Якість освітнього процесу як чинник підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2020. Вип. 28. Т. 1. С. 159–165.

25. Біляковська О. О. Професійна підготовка вчителя: виклики та перспективи. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Kosice. Slovakia, 2017. Vol. 5. No. 2. P. 13–15.

26. Біляковська О. О. Проблема якості освіти в контексті вимог євроінтеграційних процесів. *Prace naukowe Akademii im. J. Długoszawa Częstochowie*. Rocznik polsko-ukrainski. Częstochowa – Lwów, 2017. T. XIX. S. 385–392.

27. Біляковська О. О. “Soft skills” як необхідна складова якісної професійної підготовки майбутнього вчителя. *Prace naukowe Akademii im. J. Długoszawa Częstochowie*. Rocznik polsko-ukrainski. Częstochowa – Lwów, 2018. T. XX. S. 175–186.

28. Bilyakovska O. Professional training of a modern teacher of natural and mathematical sciences: quality focus. *Sustainable Education as Way of bringing People Together – Multiple Stories From Europe* / eds. V. Haluzyak, R. Kucha, A. Vykhursch. Łódź: Wydaw. Społecznej Akademii Nauk, 2018. S. 183–202.

29. Біляковська О. О. Сучасні форми навчання у професійній підготовці майбутніх вчителів. *The scientific heritage*. 2019. Vol. 4. No 41. S. 15–17.

30. Біляковська О. О. Проблеми якості професійної підготовки майбутніх вчителів: рефлексії польських та українських дослідників. *Pedagogika. Studia i Rozprawy*. 2019. T. 28. S. 97–110.

31. Bilyakovska O. Harmonization of pedagogical theory and methodological knowledge as an important constituent of qualitative professional training of future teachers. *Kultura – Przemyśl – Edukacja*. Edukacja. T. VII. Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne. Rzeszów, 2019. S. 174–183.

32. Біляковська О. О. Якісна професійна підготовка як основа успішної професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя. *Vzdelávanie a Spoločnosť V* / eds. R. Bernátová, T. Nestorenko. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2020. S. 148–154.

Опубліковані праці апробаційного характеру

33. Біляковська О. О. Формування когнітивної компетенції майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Актуальні проблеми вищої професійної*

освіти України : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., 23 березня 2017 р. Київ : НАУ, 2017. С. 26–27.

34. Біляковська О. О. Змістові аспекти природничо-математичної освіти. *Управління якістю підготовки фахівців* : матеріали XXII Міжнар. наук.-метод. конф., 20–21 квітня 2017 р. Одеса : ОДАБА, 2017. С. 8.

35. Біляковська О. О. Складові професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф., 10–21 квітня 2017 р. Кропивницький : КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. С. 139–140.

36. Біляковська О. О. Ціннісні аспекти модернізації змісту підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі* (XXIV Каришинські читання) : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 травня 2017 р. Полтава, 2017. С. 40–41.

37. Біляковська О. О. Провідні принципи сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy*. Międzynarodowa konferencja naukowo-praktyczna, 5–6 maja 2017 r. Polska. Sandomierz, 2017. S. 35–38.

38. Біляковська О. О. Педагогічні задачі як необхідний елемент професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Проблеми математичної освіти* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., 26–28 жовтня 2017 р. Черкаси, 2017. С. 156–158.

39. Біляковська О. О. До питання про забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору*: стан, проблеми, перспективи: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 квітня 2018 р. Маріуполь : МДУ, 2018. С. 355–356.

40. Біляковська О. О. Освітнє середовище ВНЗ у професійній підготовці майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Засоби і технології*

сучасного навчального середовища: матер. XVI Міжнар. наук.-практ. конф., 18–19 травня 2018 р. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 46–48.

41. Біляковська О. О. Професійна підготовка майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: якісні орієнтири. *Розвиток професійної майстерності педагога* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 квітня 2018 р. Тернопіль, 2018. С. 42–44.

42. Біляковська О. О. Поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя» в контексті проблеми якості освіти. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження* : зб. матеріалів II Міжнар. наук. конф. УАДО, м. Київ, 15 червня 2018 р. Київ-Дрогобич, 2018. С. 19–22.

43. Біляковська О. О. Педагогічні здібності майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін як показник якості професійної підготовки. *Kluczowe problemy edukacja i nauka: perspektywy rozwoju dla Ukrainy i Polski: Międzynarodowa konferencja multidyscyplinarna*, 20–21 lipca 2018 r. Polska. Stalowa Wola, 2018. S. 125–128.

44. Біляковська О. О. Ресурсний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад* : зб. наук. праць IV Всеукраїнської наук.-практ. конф., 18 квітня 2018 р. Київ : НАУ, 2019. С. 28–31.

45. Біляковська О. О. Праксеологічні принципи ефективного навчання у професійній підготовці майбутніх вчителів. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф., 05–23 квітня 2019 р. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 118–119.

46. Біляковська О. О. Якість професійної підготовки майбутніх вчителів: ресурсний підхід. *Управління якістю підготовки фахівців* : матеріали XXIV Міжнар. наук.-метод. конф., 18–19 квітня 2019 р. Одеса : ОДАБА, 2019. С. 19.

47. Біляковська О. О. Ціннісні орієнтації майбутніх вчителів як основа якості професійної підготовки (польський досвід). *Імплементація європейських*

стандартів в українські освітні дослідження : зб. матеріалів III Міжнародної наук. конф. УАДО, м. Київ, 21 червня 2019 р. Київ-Дрогобич, 2019. С. 19–22.

48. Біляковська О. О. Моніторинг як важлива складова забезпечення якості освітнього процесу у ЗВО. *Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий та вітчизняний вимір* : зб. тез Міжнародної наук. конф., 24–25 жовтня, 2019 р. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2019. С. 50–51.

49. Біляковська О. О. Компетентнісний підхід як основа забезпечення якості підготовки вчителів. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти* : зб. наук. праць за матеріалами Міжнар.наук.-практ. конф., 4 листопада 2019 р. Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2019. С. 63–64.

50. Біляковська О. О. Професійна компетентність майбутнього вчителя у системі його підготовки. *Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті* : зб. матеріалів IX міжнар. наук.-практ. онлайн-інтернет конф., 18–29 листопада 2019 р. Кропивницький : ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2019. С. 42–43.

51. Біляковська О. О. Проєктне навчання як важлива складова якісної підготовки майбутніх учителів. *Європейська проєктна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи* : зб. матеріалів Міжнар.наук.-практ. конф., 29–30 травня 2020 р. Запоріжжя, 2020. С. 35–36.

52. Біляковська О. О. Електронне навчання у педагогічній підготовці майбутніх учителів інформатики. *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження* : зб. матеріалів IV Міжнародної наук. конф. УАДО, м. Київ, 26 червня 2020 р. Київ-Дрогобич, 2020. С. 20–22.

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми вищої професійної освіти України» (Київ, 23 березня 2017 р.). Доповідь: «Формування когнітивної компетенції майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін».
2. Міжнародна науково-практична конференція «Управління якістю підготовки фахівців» (Одеса, 20–21 квітня 2017 р.). Доповідь: «Змістові аспекти природничо-математичної освіти».
3. Міжнародна науково-практична конференція онлайн-інтернет конференція «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті» (Кропивницький, 10–21 квітня 2017 р.). Доповідь: «Складові професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін».
4. Міжнародна науково-практична конференція «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIV Каришинські читання) (Полтава, 18–19 травня 2017 р.). Доповідь: «Ціннісні аспекти модернізації змісту підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін».
5. Międzynarodowa konferencja naukowo-praktyczna «Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy» (Sandomierz, 5–6 maja 2017 r.) Доповідь: «Провідні принципи сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін».
6. Міжнародна науково-методична конференція «Проблеми математичної освіти» (Черкаси, 26–28 жовтня 2017 р.). Доповідь: «Педагогічні задачі як необхідний елемент професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін».
7. Міжнародна науково-практична конференція «Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи» (Маріуполь, 18–19 квітня 2018 р.). Доповідь: «До питання про забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін».

8. Міжнародна науково-практична конференція «Засоби і технології сучасного навчального середовища» (Кропивницький, 18–19 травня 2018 р.). Доповідь: «Освітнє середовище ВНЗ у професійній підготовці майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін».

9. Міжнародна наук.-практ. конференція «Розвиток професійної майстерності педагога» (Тернопіль, 26–27 квітня 2018 р.). Доповідь: «Професійна підготовка майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін: якісні орієнтири».

10. Міжнародна наук.-практ. конференція «Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження» (Київ, 15 червня 2018 р.). Доповідь: «Поняття «якість професійної підготовки майбутнього вчителя» в контексті проблеми якості освіти».

11. Międzynarodowa konferencja multidyscyplinarna «Kluczowe problemy edukacja i nauka: perspektywy rozwoju dla Ukrainy i Polski» (Stalowa Wola, 20–21 lipca 2018 r.). Доповідь: «Педагогічні здібності майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін як показник якості професійної підготовки».

12. Всеукраїнська наук.-практ. конференція «Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад» (Київ, 18 квітня 2018 р.). Доповідь: «Ресурсний підхід у професійній підготовці майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін».

13. Konferencia s medzinárodnou účasťou «Premeny školy a učiteľské vzdelávanie v historickom kontexte a nové perspektívy» (Prešov, 6 – 7 február 2019 r.). Доповідь: «The pedagogical interaction as important part of future teacher's soft skills».

14. Міжнародна наук.-практ. конференція онлайн-інтернет конференція «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті» (Кропивницький, 5–23 квітня 2019 р.). Доповідь: «Праксеологічні принципи ефективного навчання у професійній підготовці майбутніх вчителів».

15. Міжнародна наук.-практ. конференція «Управління якістю підготовки фахівців» (Одеса, 18–19 квітня 2019 р.). Доповідь: «Якість професійної підготовки майбутніх вчителів: ресурсний підхід».

16. Міжнародний форум управлінської діяльності «Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів» (Тернопіль, 18–19 травня 2019 р.). Доповідь: «Моніторинг якості освіти: європейський контекст».

17. Międzynarodowa konferencja naukowa «Edukacyjny wymiar miejsca i przestrzeni» (Zakopane, 16–17 maja 2019 r.). Доповідь: «Jakość wyższej edukacji: od przeszłości do współczesności».

18. Міжнародна наук.-практ. конференція «Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження» (Київ, 21 червня 2019 р.). Доповідь: «Ціннісні орієнтації майбутніх вчителів як основа якості професійної підготовки».

19. Всеукраїнський педагогічний конгрес «Якість освіти в Україні – основа і результат докорінних змін в освітній системі» (Львів, 1–2 жовтня 2019 р.). Доповідь: «Якість освіти як головна мета реформування вищої школи».

20. Міжнародна наукова конференція «Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору інституційного рівня: світовий та вітчизняний вимір». (Львів, 24–25 жовтня 2019). Доповідь: «Моніторинг як важлива складова забезпечення якості освітнього процесу у ЗВО».

21. Міжнародна наук.-практ. конференція «Міжнародна науково-практична конференція» (Київ, 4 листопада 2019 р.). Доповідь: «Компетентнісний підхід як основа забезпечення якості підготовки вчителів».

22. Міжнародна наук.-практ. конференція онлайн-інтернет конференція «Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті» (Кропивницький, 18–29 листопада 2019 р.). Доповідь: «Професійна компетентність майбутнього вчителя у системі його підготовки».

23. Міжнародна наук.-практ. конференція «Європейська проєктна культура в Україні: стан, проблеми, перспективи» (Запоріжжя, 29–30 травня 2020 р.). Доповідь: «Проектне навчання як важлива складова якісної підготовки майбутніх учителів».

24. Міжнародна наук.-практ. конференція «Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження» (Київ, 26 червня 2020 р.). Доповідь: «Електронне навчання у педагогічній підготовці майбутніх учителів інформатики».



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 29.05.2020 № 17/74-1050 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Біляковської Ольги Орестівни
на тему «Система забезпечення якості професійної підготовки
майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні»,
представленого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 015 – професійна освіта (спеціалізація – теорія і методика професійної
освіти)

Основні положення дисертаційного дослідження О.О. Біляковської на тему «Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні» апробовано та впроваджено впродовж 2018-2020 рр. в освітній процес Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Матеріали дослідження використовувалися під час викладання дисциплін педагогічного циклу «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика викладання педагогічних дисциплін у ЗВО», «Професійно-особистісне становлення вчителя початкової школи», «Актуальні питання початкової освіти», де розглядалися положення наукових розвідок докторантки щодо проблеми якості вищої освіти, реформування системи професійної освіти Республіки Польща у контексті забезпечення якості підготовки фахівців, зокрема майбутніх учителів.

Суттєве значення для практики професійної освіти мають такі матеріали дисертаційного дослідження: статті «Праксеологічний підхід як основа якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Польщі», «Компетентнісна парадигма якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Республіці Польща», «Система внутрішнього забезпечення якості університету як основа якісної професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща», «Концептуалізація якості підготовки майбутніх вчителів в системі професійної освіти Республіки Польща», які покладено в основу монографії О.О. Біляковської «Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз».

Упровадження результатів дослідження О.О. Біляковської дали змогу активізувати процес підготовки майбутніх фахівців, підвищити їх освітній рівень.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження О.О. Біляковської «Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні» було розглянуто та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та методики початкової освіти (протокол № 14 від 14 травня 2020 року).

Завідувач кафедри педагогіки
та методики початкової освіти

С.З.Романюк

Проректор з наукової роботи

П.М.Фочук





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

вул. Проскурівського підпілля, 139, м. Хмельницький, 29013,
тел./факс: (0382) 72-09-23, 65-65-52, тел.: 79-53-55, 79-59-45
E-mail: kgpa@ukr.net Код ЄДРПОУ 02138872

04.06.2020р № 210 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Біляковської Ольги Орестівни
**«Система забезпечення якості професійної підготовки
майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні»,**
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 015 – професійна освіта
спеціалізація – теорія і методика професійної освіти

Матеріали дисертаційного дослідження Біляковської Ольги Орестівни «Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні» були використані науково-педагогічним працівниками у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії впродовж 2018-2020 рр. для оновлення змісту навчальних курсів «Порівняльна педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка», «Педагогіка та психологія вищої школи», а також для розробки навчально-методичного забезпечення із педагогічних дисциплін.

Результати, які докторантка одержала у процесі дослідження, мають практичне і теоретичне значення. Практичне значення результатів дослідження відображено у монографії «Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз», де висвітлено питання забезпечення якості освіти, якості професійної підготовки майбутніх вчителів, що є актуальними та важливими з огляду на освітні модернізаційні процеси.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає у висвітленні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні, змодельованій системі забезпечення якості, окреслені головних

напрямів використання польського досвіду підготовки вчителів у системі вищої педагогічної освіти України.

Впровадження у професійну підготовку студентів окремих положень дослідження Біляковської О.О. дало позитивні зміни у їх підготовці до майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Довідку про впровадження матеріалів дослідження Біляковської О.О. «Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні» обговорено та затверджено на засіданні кафедри педагогіки Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол № 14 від 26.05.2020 р.).

Завідувач кафедри педагогіки,
доктор педагогічних наук, професор



Л.М.Романишина

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор



О.М.Галус

Підписи Романишиної Л.М., Галуса О.М. засвідчую:
начальник відділу кадрів ХГПА

Сссуф

В.М.Барановська



001433

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені І.І. МЕЧНИКОВА

65082, Україна, м. Одеса, вул. Дворянська, 2 тел. (048) 723-52-54

E-mail: rector@onu.edu.ua факс (048) 723-35-15

02 - 06. 2020 № 08.37-01-496

на № _____ від _____



«ЗАТВЕРДЖУЮ»

профектор з науково-педагогічної роботи

проф. Запорожченко О.В.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Біляковської Ольги Орестівни з теми:

**«Система забезпечення якості професійної підготовки
 майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні»**

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

зі спеціальності 015 – професійна освіта

спеціалізація – теорія і методика професійної освіти

Цією довідкою підтверджуємо, що впродовж 2018-2020 рр. матеріали дисертаційного дослідження Біляковської Ольги Орестівни, висвітлені в її наукових статтях та монографії «Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз» впроваджувалися в освітній процес магістратури спеціальностей 035 Філологія та 011 Освітні, педагогічні науки Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова при викладанні навчальних дисциплін кафедри педагогіки: Педагогіка вищої школи (проф. Цокур О.С.), Педагогічний менеджмент (доц. Нагорна Н.В.), Академічна доброчесність та охорона інтелектуальної власності, Права людини, Протидія та попередження корупції у ЗВО (доц. Рябенко М.І.) та інш. Позитивний результат від упровадження матеріалів та методичних рекомендацій автора дисертації полягає в тому, що вони дозволили оновити, збагатити та розширити зміст означених педагогічних дисциплін з огляду на євроінтеграційні процеси, які висувають принципово нові вимоги до якості змісту та процесу організації професійної підготовки педагогічних кадрів.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Біляковської О.О. розглянуто й обговорено на засіданні кафедри педагогіки (протокол № 7 від 05 березня 2020 року).

**Завідувач кафедри педагогіки,
 доктор педагогічних наук, професор**

О.С. Цокур



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
IVAN FRANKO NATIONAL UNIVERSITY OF LVIV

вул. Університетська, 1, м. Львів, 79000, Україна
тел. факс (032) 261-60-48, тел. 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Код ЗКПО 02070987 Державна Казначейська служба України
МФО 820172, р.р. 35225230001061
№ свідоцтва 17701483, ін. под. № 020709813029
Валютний рахунок № 26005000028567, 26009000028110
в Укресімбанку
м. Львова МФО 322313

№ 1383-Н від 04.06.2020

1, Universytetska Str., Lviv, 79000, Ukraine
Phone/Fax: +38 (032) 261-60-48, 260-34-02
<http://www.lnu.edu.ua>, e-mail: lnu@lnu.edu.ua
Code ZKPO 02070987 State Treasury Service of Ukraine
MFO 820172, Settlement Acc. 35225230001061
Certificate No. 17701483, Tax IN 020709813029
Foreign Currency Acc. No. 26005000028567, 26009000028110
in Lviv Branch of Ukreximbank
MFO 322313

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Біляковської Ольги Орестівни

Система забезпечення якості професійної підготовки

майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

за спеціальністю 015 – професійна освіта

спеціалізація – теорія і методика професійної освіти

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Біляковської Ольги Орестівни «Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні» в освітній процес Львівського національного університету імені Івана Франка здійснювалося упродовж 2017-2020 років.

Представлені результати дисертації, які відображенні у наукових статтях («Компетентнісна парадигма якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Республіці Польща», «Концептуалізація якості підготовки майбутніх вчителів в системі професійної освіти Республіки Польща», «Проблеми якості професійної підготовки майбутніх вчителів: рефлексії польських та українських дослідників» та ін.), науково-методичних матеріалах було використано для підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю у ході вивчення дисциплін: «Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка та психологія вищої школи» та ін.

Одержані докторанткою результати мають як теоретичне, так і практичне значення. Теоретичне значення результатів дослідження визначається тим, що виокремлено й обґрунтовано складові елементи системи забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів (зовнішньої та внутрішньої), виявлено напрями використання досвіду Республіки Польща щодо проблеми забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів.

Практичне значення результатів дослідження Біляковської О.О. визначається тим, що підготовлена автором монографія «Система забезпечення якості буде

корисною для викладачів закладів вищої освіти, наукових працівників, аспірантів, що досліджують питання якості вищої освіти, розвитку педагогічної освіти, його матеріали слугуватимуть базою для підготовки майбутніх фахівців із вищою педагогічною освітою.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження неодноразово обговорювалися викладачами на засіданнях та наукових семінарах кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи факультету педагогічної освіти.

Одержані результати свідчать про актуальність проведеного Біляковською О.О. дослідження і можуть бути рекомендовані для використання у системі професійної підготовки та підвищення кваліфікації учителів загальноосвітніх шкіл.

Проректор з наукової роботи
Львівського національного університету
імені Івана Франка,
чл.-кор. НАН України



проф. Гладилевський Р.Є.



Міністерство освіти і науки України
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

82100, м. Дрогобич, вул. Івана Франка, 24; тел. (03244) 1-04-74, факс: (03244) 1-04-74
 p/p 35224001000379 у ВДК м. Дрогобича, МФО-825014, код ЄДРПОУ 02125438
 e-mail: dspu@dspu.edu.ua

№ 1109 від 09.06. 2020 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Біляковської Ольги Орестівни з теми «Система забезпечення якості
 професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні»,
 представленого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
 зі спеціальності 015 – професійна освіта
 (спеціалізація – теорія і методика професійної освіти)

Результати дисертаційного дослідження Біляковської Ольги Орестівни «Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів у Республіці Польща та в Україні» впроваджувалися в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка впродовж 2018-2020 рр.

Упровадження матеріалів дослідження О.О. Біляковської здійснювалося під час проведення лекційних, семінарських занять із педагогічних дисциплін, при підготовці курсових, магістерських робіт студентами (галузь знань 01 – освіта/педагогіка). Матеріали та рекомендації дисертантки щодо оцінювання та забезпечення якості освіти у контексті підготовки майбутніх вчителів, дозволили розширити та збагатити зміст дисциплін педагогічного циклу («Педагогіка вищої школи», «Порівняльна педагогіка», «Організація управління навчальним процесом у ЗВО», «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні»), що посприяло всебічному формуванню у студентів комплексу професійних знань, умінь та навичок. Головні положення дисертаційного дослідження, які висвітлені у низці наукових праць («Концептуалізація якості підготовки майбутніх вчителів в системі професійної освіти Республіки Польща», «Педагогічна практика як чинник якості професійної підготовки майбутніх вчителів (рефлексії польських науковців)» та ін.), лягли в основу монографії О.О. Біляковської «Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів у Республіці Польща та в Україні: порівняльний аналіз».

Апробація матеріалів дослідження дає підстави стверджувати про його практичне значення для процесу якісної підготовки майбутніх фахівців педагогічної галузі.

Результати впровадження обговорено та затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 5 від 9 червня 2020 р.).

Завідувач кафедри загальної
 педагогіки та дошкільної освіти,
 доктор пед. наук, професор

Проректор з наукової роботи,
 доктор пед. наук, професор



Чепіль М.М.

Пантюк М.П.